

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Το διάλειμμα και η χρήση του χώρου του
νηπιαγωγείου από τα παιδιά της προσχολικής
ηλικίας»

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΒΑΡΔΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΨΗ: ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ – ΜΙΚΑ

ΒΟΛΟΣ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2000



αρ. εισ 12 / ΠΑΠ...



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 872/1

Ημερ. Εισ.: 15-06-2000

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ

2000

ΒΑΡ

Ευχαριστώ πολύ για την πολύτιμη συνεργασία τους τις νηπιαγωγούς στα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς, που επισκέφθηκα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας.

Παράλληλα, θα ήθελα να εκφράσω κι ένα μεγάλο “ευχαριστώ” σε όλους αυτούς τους ανθρώπους, τους καθηγητές και την οικογένειά μου, που με στήριξαν σε όλη αυτή τη δύσκολη πορεία και δοκιμασία μου, όσο κανείς άλλος δε θα έκανε ποτέ, καθώς και στους φίλους μου, που με ανέχονταν, με παρηγορούσαν και με βοηθούσαν κάθε φορά να στηρίζω τα όνειρά μου στο νόημα και στο σκοπό της ζωής μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον ίδιο μου τον εαυτό, που πίστεψε σε μένα, περισσότερο ίσως από κάθε άλλο άνθρωπο και δε μου επέτρεψε ποτέ να τα παρατήσω στις μεγάλες μου απογοητεύσεις.

Η εργασία αυτή, λοιπόν, αφιερώνεται εξαιρετικά σε όλους τους προαναφερθέντες, γιατί χωρίς αυτούς τίποτα δε θα γινόταν. Ελπίζω ν’ ανταποκρίθηκα στις προσδοκίες τους για μένα, έστω και σε μικρό ποσοστό.

Βάρδα Αλεξάνδρα,
Βόλος,
12/06/00.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	6
Α) Σχέση χώρου και ανθρώπου	6
Β) Σχέση χώρου και παιδιού	10
Γ) Παιδαγωγική αξία χώρου	17
α) Παιδί και κίνηση	20
β) Παιδί και παιχνίδι	24
Δ) Σχολικός χώρος και κοινωνία	28
Ε) Οργάνωση σχολικού χώρου και παιδί	31
α) Εσωτερικοί χώροι: αίθουσες	33
β) Εξωτερικοί χώροι: αυλές	38
γ) Διάλειμμα κι εκπαιδευτική διαδικασία	41
Ζ) Οργάνωση και χρήση των χώρων του νηπιαγωγείου από τη νηπιαγωγό	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	52
Α) Πειραματική διαδικασία	53
α) Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	53
β) Μέθοδος	54
γ) Η διαδικασία	54
δ) Το δείγμα	55
Β) Αποτελέσματα	56
α) Παρουσίαση των δεδομένων του ερωτηματολογίου	56
β) Παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	74
Α) Συμπεράσματα	74
Β) Συζητήσεις – προτάσεις	79
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	91
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	92

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην αρχή αυτής της εργασίας, που αποτελεί και την πρώτη ερευνητική μου προσπάθεια, αισθάνομαι ότι οφείλω να εξηγήσω, τί είναι αυτό, που πραγματικά με οδήγησε στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Με την έννοια του διαλείμματος δεν έχουμε ασχοληθεί καθόλου. Έχουμε ασχοληθεί με τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όχι όμως και με το διάλειμμα. Αυτό ακριβώς μου δημιούργησε πολλά ερωτηματικά. Τί είναι το διάλειμμα; Πόσο χώρο πρέπει να καταλαμβάνει και πόσο χρόνο χρειάζεται για τη διεκπεραίωσή του; Εντάσσεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου; Είναι δραστηριότητα κι αν είναι, αντιμετωπίζεται ως τέτοια; Αυτό, που μ' ενδιέφερε περισσότερο, ήταν να δω και να καταλάβω, τί σημαίνει διάλειμμα για τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους, πώς το αξιοποιούν και φυσικά, ποιός είναι ο ρόλος των νηπιαγωγών τη συγκεκριμένη εκείνη ώρα. Ήθελα να έρθω σ' επαφή με νηπιαγωγούς, να συζητήσω μαζί τους, προκειμένου τελικά να σχηματίσω μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, για το τί είναι διάλειμμα.

Ένα άλλο θέμα, που μου κίνησε την περιέργεια, ήταν ο χώρος, στον οποίο εκτυλίσσεται το διάλειμμα, γιατί πάντα πίστευα πως ο χώρος αποτελεί έναν πολύ βασικό παράγοντα, που προσδιορίζει, ως ένα σημαντικό βαθμό, την ποιότητα του διαλείμματος.

Ο χώρος δεν αποτελεί ένα πεδίο θεωρητικής μόνο προσέγγισης, αλλά οφείλει να βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνητικών προσπαθειών, γιατί εμπλέκεται σε όλες τις επιστήμες και οφείλει να εξελίσσεται τόσο μαζί τους όσο και να συμβαδίζει με τα δεδομένα της κάθε εποχής. Στην περίπτωση της παιδαγωγικής, αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών, όσο νέα στοιχεία προκύπτουν για την παιδική ανάπτυξη και ψυχολογία, που συμβαδίζουν με την ευρύτερη ανάπτυξη κι εξέλιξη της συγκεκριμένης κοινωνίας, μέσα στην οποία ζει το κάθε παιδί.

Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητό πόσο σημαντικοί είναι οι χώροι, στους οποίους μεγαλώνει ένα παιδί, τόσο μέσα στην οικογένεια όσο πολύ

περισσότερο μέσα στο σχολείο, εφόσον από πολύ νωρίς, το παιδί περνά ένα σημαντικό μέρος του χρόνου του στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, ο χώρος του σχολείου πρέπει να είναι πολύ προσεγμένος. Βέβαια, ο χώρος από μόνος του δεν έχει ιδιαίτερη σημασία. Αποκτά αξία και υπόσταση από τη στιγμή, που υπάρχει ο άνθρωπος μέσα σ' αυτόν και δραστηριοποιείται.

Με απασχολεί ιδιαίτερα ο σχολικός χώρος, γιατί αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία αγωγής των παιδιών. Μιλώντας για το χώρο και το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, είναι δύο έννοιες, που συνδέονται άμεσα μεταξύ τους, αλληλοεπηρεάζονται, αλληλεπιδρούν, με το σκεπτικό ότι κάθε δραστηριότητα του νηπιαγωγείου χρειάζεται κάποιο χώρο, για να εξελιχθεί. Κατ' αυτόν τον τρόπο και το διάλειμμα, ως μέρος του σχολικού προγράμματος, εντάσσεται μέσα σε κάποιους χώρους.

Ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να λάβουμε στα σοβαρά την ουσιαστική σημασία του διαλείμματος και να του δώσουμε τη θέση και τη διάσταση, που του αξίζει, γιατί, όπως θα δούμε στη συνέχεια, παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου του διαλείμματος πρέπει να αποτελεί μία από τις κύριες απασχολήσεις των νηπιαγωγών, για το πώς πρέπει να είναι διαμορφωμένος και τί υλικό εξοπλισμό να διαθέτει. Γιατί το διάλειμμα αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο, για να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτυχθούν σωστά, να διαπαιδαγωγηθούν σωματικά, νοητικά, γνωστικά. Πώς γίνεται αυτό; Ανάλογα με το χώρο, που τους διαθέτουμε για διάλειμμα.

Προσωπικά, πάντα πίστευα ότι το διάλειμμα αποτελεί μια από τις βασικότερες στιγμές του σχολικού προγράμματος και ιδιαίτερα του παιδιού του νηπιαγωγείου, γιατί βοηθάει στην εξέλιξή του άμεσα. Το διάλειμμα είναι χώρος, γιατί εκτυλίσσεται σε συγκεκριμένο τόπο, με κάποια δεδομένα υλικά στοιχεία, που προσδιορίζουν τη διαμόρφωσή του και την ποιότητά του. Είναι χρόνος, γιατί έχει συγκεκριμένη διάρκεια, συμβαίνει σε κάποια καθορισμένη χρονική στιγμή μέσα στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και είναι δραστηριότητα, γιατί σ' αυτόν το δεδομένο και σαφή χωρόχρονο υπάρχει ο ανθρώπινος παράγοντας, που δρα, παρεμβαίνει και τον διαμορφώνει, δίνοντας έτσι στην έννοια του διαλείμματος την ουσιαστική, πραγματική του σημασία και διάσταση.

Ο κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη από διαφυγές. Το διάλειμμα, το οποίο είτε παρεμβάλλεται στο πρόγραμμα της εργασίας ή σε αυτό του σχολείου είτε την ώρα της εργασίας, του διαβάσματος, του παιχνιδιού, παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί μας βοηθά να ανακτήσουμε τις δυνάμεις, που χρειαζόμαστε, για να συνεχίσουμε.

Τα μικρά παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, έχουν ανάγκη από διάλειμμα. Θα έλεγα, ειδικά το μικρό παιδί είναι αυτό που χρειάζεται το διάλειμμα. Ερχόμενο στο νηπιαγωγείο, το νήπιο για πρώτη φορά αναγκάζεται να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, που έμμεσα το υποβάλλει σε κάποιους περιορισμούς, κατευθύνει, έως ένα βαθμό, τη δραστηριοποίησή του. Πρέπει να ακολουθήσει κάποιους κανόνες, μέσα στην τάξη, ώστε να μπορέσει να συνυπάρξει με τα άλλα παιδιά και τη νηπιαγωγό, προκειμένου να εξελιχθούν ομαλά οι δραστηριότητες, ελεύθερες και οργανωμένες. Κάτι τέτοιο είναι δύσκολο για το παιδί, που έχει συνηθίσει το οικογενειακό περιβάλλον, το οικογενειακό κλίμα, τους κανόνες και τους χώρους του σπιτιού, που είναι πολύ πιο διαφορετικοί από αυτούς του σχολείου. Στο νηπιαγωγείο πλέον το παιδί δεν έχει την ελευθερία, που έχει στο σπίτι, γι' αυτό την αναζητεί. Οφείλουμε, λοιπόν, στο νηπιαγωγείο να του δίνουμε τη δυνατότητα να ξεφεύγει για λίγο από τους κανόνες, που επιβάλλει το πρόγραμμα, να του δώσουμε τη δυνατότητα να δραστηριοποιηθεί ελεύθερα, σε περισσότερο παιδαγωγικούς χώρους – περιβάλλοντα, αποφασίζοντας το ίδιο για το τί θα κάνει.

Το παιχνίδι των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από τη διάρθρωση του χώρου του διαλείμματος είτε υπάρχει αυλή είτε όχι. Ειδικά όταν δεν υπάρχει αυλή, τότε οφείλουμε ν' αναζητήσουμε λύσεις, προκειμένου να δώσουμε στα παιδιά έστω την αίσθηση του διαλείμματος και της αυλής. Πρέπει να δώσουμε στα παιδιά να κατανοήσουν ότι έχουν το δικαίωμα του διαλείμματος, ότι αυτά είναι οι πρωταγωνιστές τη συγκεκριμένη αυτή ώρα, σε ένα χώρο αποκλειστικά δικό τους. Πρέπει να κατανοήσουν τα παιδιά ότι το διάλειμμα είναι κάτι το διαφορετικό από το υπόλοιπο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, μέσα από τη συμπεριφορά μας την ώρα εκείνη και βέβαια μέσα από το χώρο, που τους προσφέρουμε.

Δυστυχώς, η ελληνική πραγματικότητα, όσον αφορά τα δημόσια σχολεία, έχει να μας δείξει ακόμη αρκετά παραδείγματα νηπιαγωγείων, που

δεν έχουν καν αυλή, κυρίως στις μεγάλες πόλεις, όπου η έλλειψη χώρου είναι δεδομένη. Μέσα από τη συγκεκριμένη παρουσίαση, θα προσπαθήσω να επισημάνω και να αναδείξω τη σημασία, που έχει το διάλειμμα, ως έννοια, ως χρόνος και ως χώρος, μέσα από τη χρήση του από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Η παρουσίαση αυτή περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Το πρώτο περιλαμβάνει όλο το θεωρητικό μέρος, στο οποίο γίνεται αναφορά στη σχέση του ατόμου με το χώρο και ειδικότερα του παιδιού με το χώρο, στην παιδαγωγική του αξία, στο σχολικό χώρο μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας, στην οργάνωση του σχολικού αυτού χώρου και την αλληλεπίδρασή του με το παιδί, στο χώρο του διαλείμματος, σε σχέση με το παιδί, την κίνηση και το παιχνίδι του, καθώς και σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα, που εξελίσσεται την ώρα εκείνη. Και φυσικά, το ρόλο της νηπιαγωγού, σχετικά με τη διαμόρφωση του χώρου του διαλείμματος και τη γενικότερη παιδαγωγική της συμπεριφορά.

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, το οποίο διεξήχθη σε διάφορα νηπιαγωγεία της περιοχής του Βόλου. Συμπερασματικά, παρουσιάζονται η μεθοδολογία, το δείγμα, τα δεδομένα, που συγκεντρώσαμε και τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματά μας, καθώς και κάποιες προτάσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει ένας ακριβής ορισμός για το τί είναι χώρος ούτε να προσδιορίσουμε με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του και τις ιδιότητές του. Οι ειδικοί, που έχουν ασχοληθεί με την έννοια του χώρου, ανάλογα με την επιστημονική περιοχή που την προσεγγίζουν, μιλούν για τις ιδιαιτερότητές του, για το τί εκφράζει, γιατί διαμορφώνεται, κάθε φορά, με διαφορετικούς τρόπους μέσα σε μια κοινωνία, υπό το πρίσμα πάντα της σχέσης του με τον άνθρωπο. Ο χώρος δεν μπορεί να ερμηνευτεί ανεξάρτητα από τους ανθρώπους, γιατί αυτούς τους δύο παράγοντες τους συνδέει μια σχέση αλληλεπίδρασης (Γερμανός, 1998, Μπέλλας, 1985, Canter, 1998, κ.ά.). Ο χώρος δεν έχει καμία αξία, δε σημαίνει τίποτα χωρίς την ανθρώπινη ύπαρξη και ο άνθρωπος δεν μπορεί να ζήσει και να κατανοηθεί ως ολότητα έξω από κάποιο χώρο. Από την άποψη αυτή, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε το χώρο στα πλαίσια της σχέσης του με τον άνθρωπο, επεξηγώντας και αναλύοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητές του.

A) Σχέση χώρου και ανθρώπου

Ο χώρος είναι μια πολυδιάστατη και πολύμορφη έννοια, που συνοδεύει τον άνθρωπο σε κάθε εκδήλωση της ζωής του, κάθε μέρα, κάθε ώρα, κάθε στιγμή. Η δυναμική του χώρου αντιστοιχεί στη δυναμική του ανθρώπου, κάθε ανθρώπινη πράξη σχετίζεται άμεσα με κάποιο χώρο, είναι απόρροια κάποιου χώρου. Οι πράξεις του ανθρώπου εκδηλώνονται πάντα μέσα σε χώρους. Τα συναισθήματά του και οι ιδέες του συνδέονται άμεσα με αυτούς, αφού σε μεγάλο βαθμό, επηρεάζονται από αυτούς. Ο χώρος αποτελεί εμπειρία πολυεπίπεδη για τον άνθρωπο, επειδή του προκαλεί συμπεριφορές, ανάλογα με τα ερεθίσματα, που του προσφέρει, ανάλογα δηλαδή με το πώς είναι διαμορφωμένος ο χώρος αυτός (Canter, 1988, 83).

Κανείς δεν μπορεί να φανταστεί τον εαυτό του έξω από κάποιο χώρο. Οι διάφοροι χώροι, που μας περιβάλλουν, στην πόλη ή στην ύπαιθρο, έχουν

δημιουργηθεί, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του ατόμου για έκφραση κι επικοινωνία. Όλοι οι χώροι αποτελούν πεδία επικοινωνίας. Ανάλογα με το πώς είναι διαμορφωμένος ένας χώρος, προκαλεί και το άτομο να εκδηλώσει συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές, προκειμένου να επικοινωνήσει με συγκεκριμένους κοινωνικούς τρόπους και κανόνες με τους συνανθρώπους του (Μπέλλας, 1985, 425). Εμείς οι ίδιοι επιλέγουμε τους χώρους αυτούς, ανάλογα με το πώς θέλουμε να εκφραστούμε και να επικοινωνήσουμε. Εμείς οι ίδιοι δημιουργούμε τους χώρους αυτούς, ανάλογα με το τί μηνύματα θέλουμε να “περάσουμε” μέσα από αυτούς, τί είδους συμπεριφορές θέλουμε να προκαλέσουμε και σε ποιό επίπεδο επικοινωνίας επιθυμούμε να φέρουμε τους χρήστες των χώρων αυτών. Τέτοιοι χαρακτηριστικοί χώροι είναι τα νοσοκομεία, τα σχολεία, τα σπίτια, οι εκκλησίες και ό, τι άλλο βλέπει κανείς να υπάρχει σε μια κοινότητα, ακόμα και οι υπαίθριοι χώροι, που εκφράζουν αυτήν ακριβώς τη δυναμική του χώρου, που επηρεάζεται άμεσα από το άτομο (Γερμανός, 1998, 27).

Βέβαια, όταν μιλάμε για επικοινωνία, μέσα σε συγκεκριμένους χώρους, δεν εννοούμε μόνο τη διαπροσωπική, αλλά και την επικοινωνία του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό. Οι χώροι αυτοί αντανakλούν στοιχεία της προσωπικότητάς μας, του χαρακτήρα μας. Όλοι έχουμε τέτοιους χώρους, ή τουλάχιστον προσπαθούμε να βρούμε τέτοιους χώρους, τους οποίους τους διαμορφώνουμε ειδικά, για να τους δώσουμε την προσωπική μας ταυτότητα. Φροντίζουμε πάντα να φτιάχνουμε ένα “καταφύγιο”, μια δική μας αποκλειστική περιοχή, που την οριοθετούμε νοερά ή με πραγματικά όρια, είτε με το σώμα μας είτε με τις αποστάσεις, που κρατάμε από τους άλλους είτε με διάφορα αντικείμενα, που βρίσκονται μέσα στο χώρο. Γενικότερα, αυτό μεταφράζεται σε μια φυσική τάση του ανθρώπου να επιλέγει τη θέση του, ανάμεσα στους άλλους, ανάλογα με τους σκοπούς επικοινωνίας, που έχει, ή ανάλογα με το τί είδους καταστάσεις επιδιώκει να βιώσει, μέσα από τη θέση στην οποία βρίσκεται. Δηλαδή, ο άνθρωπος έχει πάντα την τάση να δημιουργεί “επικράτειες” (Μπέλλας, 1985, 512), περιοχές από τις οποίες θα μπορεί να ελέγχει περισσότερο τους άλλους και να ελέγχεται λιγότερο ο ίδιος.

Ο άνθρωπος έχει την τάση να ελέγχει το χώρο, στον οποίο βρίσκεται και φροντίζει να το δείχνει κάθε φορά, που βρίσκεται σε ένα χώρο. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιείται μέσα από τη σχέση, που δημιουργεί το άτομο με το

χώρο. Στη σχέση αυτή το άτομο έχει το προνόμιο της προσωπικότητας, του ζωντανού οργανισμού, που παρεμβαίνει σε κάτι άψυχο και του δίνει ταυτότητα, διαμορφώνοντάς το ανάλογα με το νοητικό, γνωστικό και κοινωνικό του επίπεδο, “φιλτράροντας” τα υλικά στοιχεία του χώρου, μέσα από την υποκειμενική του διάσταση (του ατόμου), ερμηνεύοντάς τα με το δικό του προσωπικό τρόπο, μετατρέποντάς τα σε εσωτερικοποιημένες καταστάσεις, που στη συνέχεια τις εξωτερικεύει με έναν τρόπο, που φέρει το καθαρό προσωπικό στοιχείο του ανθρώπου. Μιλάμε για μία αναδιοργάνωση του χώρου από τον άνθρωπο, μέσω των πρακτικών και των συμπεριφορών του, για μια αλληλεπιδραστική σχέση, που όμως πάντα διακρίνεται από το προσωπικό στοιχείο του ανθρώπου μέσα στο χώρο (Γερμανός, 1998, 26-27).

Ο κάθε χώρος αποτελείται από κάποια υλικά στοιχεία, που αποτελούν ερεθίσματα, προκαλώντας το άτομο να ερμηνεύσει αυτό που ίσως συμβολίζουν, να τα χρησιμοποιήσει, να τα εκμεταλλευτεί, ανάλογα με την προσωπικότητα, το χαρακτήρα του και την ιδιοσυγκρασία του. Η σχέση του ανθρώπου με το χώρο δεν είναι μια απλή σχέση, αλλά μια ιδιαίτερα συμβολική σχέση. Πάντα έχει κάτι να προσφέρει στον άνθρωπο, πάντα προβάλλει κάποιο σκοπό και πάντα χρησιμοποιείται από τον άνθρωπο, για να εξυπηρετήσει, ο τελευταίος, τις ανάγκες του, τους στόχους του, τις επιθυμίες του (Σταυρίδης, 1990, 17-18). Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι ο κάθε χώρος, από την άποψη αυτή, δεν προκαλεί μόνο ατομικές συμπεριφορές ούτε αναφέρεται μόνο σε ατομικές εμπειρίες. Η αλληλεπιδραστική σχέση χώρου – ατόμου εκτείνεται σε ένα φάσμα πολύ πιο ευρύ, που συμπεριλαμβάνει και το σύνολο των μελών μιας κοινωνίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, σε κάποια άλλη βάση, ο κάθε χώρος λειτουργεί κατά βάση ως κοινόχρηστος, πράγμα που είναι εντελώς φυσιολογικό, αν σκεφτεί κανείς ότι ένας χώρος ποτέ δε δημιουργείται για ένα μόνο χρήστη, δεν εκφράζει ποτέ μόνο μία προσωπική, ατομική ιδεολογία, παρόλο που ο καθένας μας ερμηνεύει τα διάφορα στοιχεία του χώρου με το δικό του τρόπο. Όλοι οι χώροι χαρακτηρίζονται από “κοινωνικότητα”, επειδή προσφέρουν “κοινές” εμπειρίες στους χρήστες τους (Canter, 1988, 87).

Ένας χώρος απαρτίζεται από διάφορους κώδικες, οι οποίοι απευθύνονται σ' ένα κοινό περισσότερο ή λιγότερο ευρύ, το οποίο καλείται να τους ερμηνεύσει, με βάση την κοινή εμπειρία, γιατί σε αυτό στοχεύουν οι

κώδικες αυτοί. Τους κώδικες αυτούς τους λαμβάνει κανείς από τον τρόπο, με τον οποίο έχει δημιουργηθεί ένας χώρος, από τη φυσική του διάταξη. Ακόμα, λοιπόν, κι όταν βρίσκουμε κάποιο μέρος, για να είμαστε μόνοι μας, σε έναν κοινόχρηστο χώρο, δεν μπορούμε να αποφύγουμε τις κοινωνικές διαστάσεις του χώρου αυτού (Canter, 1988, 127).

Μιλώντας για δημόσιους χώρους και τους κώδικές τους, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ένα πράγμα. Σε καμία περίπτωση οι κώδικες αυτοί δεν ισοπεδώνουν το άτομο, δεν τον κάνουν απαραίτητα “μάζα”. Μπαίνοντας σε ένα χώρο, ο κάθε άνθρωπος “μεταφέρει” μαζί του κάποια πρότυπα, κάποιες ιδέες και αντιλήψεις, που αποτελούν τα προσωπικά κριτήρια ερμηνείας των στοιχείων του χώρου αυτού. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως στη σχέση χώρου – ατόμου, ο δραστικός παράγοντας είναι το άτομο κι όχι ο χώρος. Το άτομο χρησιμοποιεί το χώρο, προκειμένου να εξασφαλίσει μια δική του θέση πιο ευνοϊκή, σε σχέση με τις θέσεις των άλλων, χρησιμοποιεί το χώρο ως πεδίο ανταγωνισμού, με τους υπόλοιπους ανθρώπους, που βρίσκονται στον ίδιο χώρο με αυτό (Canter, 1990, 136).

Γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω ότι ο χώρος είναι τα υλικά και φυσικά στοιχεία, που μπορεί να τον απαρτίζουν, έτσι όπως έχουν τοποθετηθεί είτε από την ίδια τη φύση είτε από ανθρώπινα χέρια. Είναι το φυσικό, κτισμένο, αλλά και κοινωνικό περιβάλλον. Πάνω απ’ όλα όμως, ο χώρος είναι όλοι εκείνοι οι ανθρώπινοι παράγοντες, που ζουν, ενεργούν, δημιουργούν, διαμορφώνουν, που “ζωντανεύουν” το χώρο αυτό. Ο χώρος είναι ο άνθρωπος και ο άνθρωπος είναι ο χώρος. Ο χώρος διαμορφώνεται από τον άνθρωπο και ο άνθρωπος από το χώρο. Αλλά, ο χώρος χωρίς τον άνθρωπο δεν έχει αξία, γιατί ο άνθρωπος τον δημιουργεί, με σκοπό πάντα να τον χρησιμοποιήσει προς όφελός του, με σκοπό να υλοποιεί, να δίνει μορφή στις ιδέες του, να τους δίνει τόπο και χρόνο, διαμορφώνοντάς τον. Όπως υποστηρίζει και ο Γερμανός, ο άνθρωπος στη σχέση αυτή είναι το υποκείμενο και για το λόγο αυτό, πάντα θα βρίσκεται σε μια πιο πλεονεκτική θέση, απέναντι στο χώρο.

B) Σχέση χώρου και παιδιού.

Ενώ ο υλικός χώρος αποτελεί ένα σύνολο από στοιχεία, που το καθένα τους μας πληροφορεί για τις κοινωνικές αρχές, τις πολιτιστικές καταβολές, τις αισθητικές αξίες, τον τρόπο ζωής μιας κοινωνίας. Τα στοιχεία αυτά είναι, ουσιαστικά, ερεθίσματα μάθησης, που το παιδί τα συλλαμβάνει και τα αντιλαμβάνεται μ' ένα καθαρά προσωπικό τρόπο, οικοδομώντας έτσι μόνο του τη γνώση (Γερμανός, 1998, 29). Ο χώρος επηρεάζει τη συμπεριφορά μας, αλλά και ο ίδιος επηρεάζεται απ' αυτή. Αναφέρεται άμεσα στην προσωπικότητά μας, με το πώς αυτή αναπτύσσεται, πώς δομείται και πώς επικοινωνεί. Ο χώρος είναι μια ψυχολογική πραγματικότητα, επειδή έχουμε την τάση να τον αντιλαμβανόμαστε, φιλτράροντάς τον μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μας, την ιδιοσυγκρασία μας, τις εμπειρίες μας, τις ανάγκες και τις διαθέσεις μας, με αποτέλεσμα να τον ερμηνεύουμε πάντα ανάλογα με το συμφέρον μας, να τον αναδημιουργούμε σύμφωνα με τον τρόπο, που θα μας εξυπηρετούσε καλύτερα (Μπέλλας, 1985, 511). Κι αυτό ακριβώς είναι το σημείο, που θα πρέπει να σταθούμε, προκειμένου να κατανοήσουμε τη σχέση χώρου – παιδιού.

Αρχικά και σ' ένα πρώτο επίπεδο, θα λέγαμε ότι το παιδί γνωρίζει το χώρο, μέσα από τις αισθήσεις του, τις οποίες και χρησιμοποιεί, για να εξερευνήσει καταστάσεις, αντικείμενα και σημεία, που το περιβάλλουν· η περιέργεια και η ανάγκη του για μάθηση, αποτελούν τους κινητήριους μηχανισμούς, που ωθούν το παιδί στο να προσεγγίζει τα υλικά του περιβάλλοντός του, να πειραματιστεί μαζί τους και να τα χρησιμοποιήσει αναλόγως. Αυτό είναι κάτι, που δε διδάσκεται στο παιδί, αλλά αποτελεί βασικό ένστικτό του (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 160-161).

Το παιδί δεν έχει καν παράσταση του χώρου, δεν έχει ύπαρξη ο χώρος γι' αυτό, ως καθαυτή έννοια. Για το παιδί, ο χώρος σημαίνει πλησίασμα ή απομάκρυνση των πραγμάτων, σχήμα των υλικών στοιχείων (Ρίτςμοντ, 1970, 51). Οι αισθήσεις βοηθούν το παιδί αποφασιστικά στην εκμάθηση της έννοιας του χώρου, γιατί τα μηνύματα, που δέχονται, προκαλούν στο παιδί διάφορα αισθήματα και συναισθήματα, χρήσιμα στην οργάνωση της αντίληψης· το παιδί δρα, ενεργεί, δεν είναι παθητικός αποδέκτης των περιβαλλοντικών επιρροών, εσωτερικεύει κι επεξεργάζεται, με το δικό του τρόπο, τις

πληροφορίες, που του μεταφέρουν οι αισθήσεις του για το χώρο, στον οποίο βρίσκεται (Κρασανάκης, 1996, 79, 100).

Οι αισθήσεις, λοιπόν, είναι και το πρώτο στοιχείο των νοητικών αναπαραστάσεων, εφόσον αποτελούν τον πρωταρχικό κόμβο επικοινωνίας του παιδιού με το χώρο. Οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους, χρησιμοποιώντας το σύστημα των εσωτερικών τους αναπαραστάσεων, για να θυμηθούν, να συλλογιστούν και να εφαρμόσουν τις εμπειρίες τους σε διάφορες καταστάσεις. Η ικανότητα αυτή αναπαράστασης αναπτύσσεται σταδιακά στο άτομο, συντελείται σε καθημερινή βάση, ειδικά στα μικρά παιδιά, που διαρκώς μαθαίνουν, διαρκώς λαμβάνουν ερεθίσματα – μηνύματα κι επέρχεται μόνο ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Γι' αυτό, δεν αρκεί μόνο το παιδί ν' αλλάζει, αλλά μαζί του πρέπει ν' αλλάζει και το περιβάλλον του (Κουτσοβάνου, 1996, 86-88).

Η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι πολύ σημαντική, προκειμένου το παιδί να προβεί σε νοητικές πράξεις, γιατί οι τελευταίες αναπτύσσονται μέσα από τη χρήση των υλικών στοιχείων του γύρω χώρου, σχετίζονται με τις περιβαντολλογικές συνθήκες, υποστηρίζονται από αυτές (Ρίτςμοντ, 1970, 125). Η σχέση παιδιού – χώρου βασίζεται σ' αυτή την αλληλεξάρτηση κι αλληλεπίδραση. Το παιδί, μέσα από τις ενέργειές του, παρεμβαίνει στο χώρο και τον ανακαλύπτει, τον μαθαίνει, τον γνωρίζει. Εκφράζεται στο περιβάλλον του, παρατηρώντας το, αναγνωρίζοντάς το, ερμηνεύοντας και αφομοιώνοντάς το (Γερμανός, 1998, 34).

Η φυσική πράξη είναι η τροφή για τη νοητική ενέργεια. Το παιδί για να μάθει, πρέπει να έρχεται σ' επαφή με το φυσικό του περιβάλλον, με τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, μέσα στην οποία ζει. Πρέπει να είναι δραστήριο, να διαμορφώνει τα πράγματα και τις καταστάσεις και να δομεί τις πράξεις του, σχετικά με τα αντικείμενα (Ρίτςμοντ, 1970, 126). Ως ένας νέος ψυχικός οργανισμός, αφομοιώνει τα στοιχεία που του προσφέρει το περιβάλλον και τα τροποποιεί, σύμφωνα με τις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές του, προσπαθώντας μ' αυτόν τον τρόπο να προσαρμοστεί στις διάφορες καταστάσεις, με τις οποίες το παιδί έρχεται αντιμέτωπο (Κρασανάκης, 1996, 154). Στη διαδικασία αυτή, τρεις μηχανισμοί ενεργοποιούνται εσωτερικά, βοηθώντας το παιδί ν' αντιμετωπίζει νέες

καταστάσεις, η αφομοίωση ¹, η τροποποίηση ή συμμόρφωση ² και η προσαρμογή ³, σύμφωνα με τον Piaget.

Μέσα από αυτούς τους τρεις εσωτερικούς μηχανισμούς το παιδί μαθαίνει το χώρο, μέσα στον οποίο βρίσκεται, καθώς και πώς να τον αντιμετωπίζει. Δύο σημαντικά στοιχεία το βοηθούν ν' αποκτήσει αυτήν την πολύτιμη εμπειρία επικοινωνίας του με το περιβάλλον του και τους άλλους ανθρώπους: τα βιολογικά του χαρακτηριστικά και η κοινωνική του γνώση, η κοινωνική του εμπειρία. Έτσι, το παιδί οδηγείται σταδιακά στη γνώση, που του είναι απαραίτητη, ώστε να προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις (Κουτσοβάνου, 1996, 91).

Μέχρι στιγμής, λοιπόν, αναφερθήκαμε στον τρόπο, με τον οποίο το μικρό παιδί γνωρίζει το χώρο γύρω του. Για να γίνουμε περισσότερο κατανοητοί, πρέπει να εξηγήσουμε ότι η σχέση παιδιού – χώρου αφορά τόσο την οργάνωση του χώρου, όσο και τη δραστηριοποίηση του παιδιού μέσα σ' αυτόν. Ο χώρος αποκτά ειδικούς κώδικες και ειδικές μορφές, μέσα από τη δράση του παιδιού και τις νοητικές αναπαραστάσεις του, στις οποίες

¹ **Αφομοίωση:** « κάθε νέα εμπειρία, που έχουμε σαν νήπια, σαν παιδιά ή σαν ενήλικες, προσλαμβάνεται από το μυαλό και αναγκάζεται να προσαρμοστεί στις εμπειρίες που υπάρχουν ήδη εκεί. Η νέα εμπειρία θα χρειαστεί να μεταβληθεί – σε κάποιο βαθμό – για να μπορέσει να ταιριάζει με τις άλλες. Μερικές εμπειρίες δεν μπορούν να προσληφθούν, γιατί δεν ταιριάζουν. Αυτές απορρίπτονται. Έτσι, η διάνοια αφομοιώνει αυτές τις νέες εμπειρίες, μετασχηματίζοντάς τις, ώστε να ταιριάζουν στη δομή, που έχει κατασκευαστεί. Η διαδικασία αυτή, της επενέργειας στο περιβάλλον, με σκοπό την κατασκευή – μέσα στο νου – ενός μοντέλου του, ονομάζεται από τον Piaget, ΑΦΟΜΟΙΩΣΗ.», (Ρίτσμοντ, 1970, 96-97).

² **Συμμόρφωση ή τροποποίηση:** « η φύση του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο ενεργεί η διάνοια, θα έχει επίδραση στο είδος των δομών, που κατασκευάζονται στο νου, γιατί η αφομοιωτική διαδικασία μπορεί να ενεργήσει μόνο πάνω στις προσιτές εμπειρίες. Με κάθε καινούρια εμπειρία, λοιπόν, οι ήδη κατασκευασμένες δομές θα χρειαστεί να αυτοτροποποιηθούν, για να δεχτούν τη νέα εμπειρία, εφόσον οι δομές υφίστανται ελαφρά μεταβολή, καθώς η καινούρια εμπειρία προσαρμόζεται στις παλιές», (Ρίτσμοντ, 1970, 97).

³ Η **προσαρμογή** έρχεται ως αποτέλεσμα της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Το παιδί έρχεται σ' επαφή με το περιβάλλον του, από το οποίο προσλαμβάνει τα υλικά στοιχεία – ερεθίσματα, τα αφομοιώνει, τα εσωτερικοποιεί. Από την άλλη πλευρά, το ίδιο περιβάλλον επηρεάζει το παιδί, το μεταβάλλει, το τροποποιεί, βοηθώντας το παιδί, μ' αυτόν τον τρόπο, να προσαρμοστεί σ' αυτό, (Κρασανάκης, 1983, 14).

προβαίνει, προκειμένου να επικοινωνήσει με τον κόσμο γύρω του. Η νοητική αναπαράσταση είναι η «*συμβολική ανάκληση των αντικειμένων ή της ίδιας της πράξης πάνω στα αντικείμενα, όπως επίσης είναι και μία εσωτερικευμένη πράξη κι όχι απλά και μόνο φαντασία κάποιου εξωτερικού δεδομένου. Δηλαδή, το ν' ανακαλώ στη σκέψη ένα αντικείμενο, σημαίνει ότι το αναπαράγω νοητικά και αυτή η ενέργεια δεν περιορίζεται στην απλή αναπαράσταση μιας εξωτερικής πράξης ή στο αποτέλεσμα αυτής, αλλά στην ενεργητική ανασυγκρότηση, που την επεκτείνει έτσι σε συμβολικό επίπεδο.*», (Κακανά, 1995, 46). Το παιδί, με άλλα λόγια, μέσα από τις διαδικασίες της συμβολικής λειτουργίας, ανακατακτά το βιωμένο χώρο σε επίπεδο αναπαραστάσεων. Η νοητική αναπαράσταση αποτελεί το βασικότερο στοιχείο, που χρησιμοποιεί το παιδί, για να έρθει σ' επαφή και να επικοινωνήσει με το χώρο και το γύρω περιβάλλον του. Είναι ο ψυχολογικός εκείνος μηχανισμός, που έγκειται στο πώς βλέπει το άτομο ένα χώρο και τα ερεθίσματά του, πώς τα αντιλαμβάνεται, πώς τα χρησιμοποιεί και τελικά τί πραγματικότητα δημιουργεί. Βασίζεται στο τί γνώση έχει το άτομο, ποιο είναι το νοητικό – γνωστικό του επίπεδο, ποιές είναι οι κοινωνικές του καταβολές: στοιχεία, που βοηθούν το άτομο να ερμηνεύσει τα ερεθίσματα του χώρου (Γερμανός, 1998, 30-31). Το παιδί αναδιοργανώνει άτυπα το χώρο, προσωρινά, χρησιμοποιώντας συμβολισμούς, για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του (Γερμανός, 1998, 72).

Η αναδιοργάνωση, στην οποία προβαίνει το παιδί, είναι άτυπη και συμβολική, πλασματική, κατά κάποιον τρόπο, εφόσον οι μετατροπές, που υφίσταται, δεν επηρεάζουν τα γεωμετρικά του χαρακτηριστικά και τα κατασκευαστικά του δεδομένα. Τα υλικά στοιχεία, που απαρτίζουν ένα χώρο, μπορεί να είναι τέτοια, που ενεργοποιούν, διεγείρουν την παιδική φαντασία και δημιουργικότητα, με αποτέλεσμα ν' αναφύεται πλέον η ποιότητα του χώρου και η δυναμική του (Γερμανός, 1998, 153). Βασικό μέσο επαφής κι επικοινωνίας του παιδιού με το χώρο γύρω του είναι το σώμα του, το οποίο το χρησιμοποιεί, για να δημιουργήσει διάφορες σχέσεις χώρου, που έχουν να κάνουν τόσο με τη θέση και τα χαρακτηριστικά των υλικών δεδομένων του χώρου, όσο και με τη δραστηριότητα του παιδιού, στην οποία το παιδί θεωρεί και το ίδιο του το σώμα ως ένα υλικό στοιχείο του χώρου, μέσα από το οποίο οργανώνει τις δραστηριότητές του (Γερμανός, 1998, 154).

Όμως το παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του χάρισμα και για έναν άλλο λόγο. Για να οριοθετήσει το χώρο, να τον σηματοδοτήσει, με σκοπό να τον οικειοποιηθεί. Μιλάμε για ανάγκη οικειοποίησης του χώρου από το παιδί, μια ανάγκη θεμελιακή, την οποία τα παιδιά την απαιτούν· απαιτούν να έχουν το δικό τους, προσωπικό χώρο, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και οπουδήποτε αλλού βρεθούν, γι' αυτό και τον οριοθετούν με διάφορα φυσικά ή τεχνητά μέσα, με κάποιο στοιχείο που αποδεικνύει πως ο συγκεκριμένος χώρος, στον οποίο βρίσκονται, είναι δικός τους (Mesmin, 1978,37). Το παιδί, όταν έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, έρχεται αντιμέτωπο μ' ένα περιβάλλον άγνωστο, εκφοβιστικό γι' αυτό, μεγάλο κι αφιλόξενο. Το πρώτο πράγμα που κάνει, λοιπόν, είναι να το εξερευνήσει, να το συγκρίνει με άλλα περιβάλλοντα, άλλους χώρους, που ξέρει και σταδιακά να το κατακτήσει. Αρχίζει δηλαδή να ιδιοποιείται κάποια σημεία του χώρου, ξεκινώντας από το πιο κοντινό και προχωρώντας προς το ευρύτερο. Το παιδί εκφράζει την έντονη επιθυμία του, αλλά και ανάγκη, να διατηρήσει τη θέση του μέσα στο χώρο, τόσο τοπικά όσο και κοινωνικά, ακόμα κι όταν δε βρίσκεται σ' αυτόν, όταν δηλαδή απουσιάζει. Προβαίνει στη "σήμανση" του προσωπικού του χώρου με κάτι, που υποδηλώνει την ύπαρξή του, προκειμένου να επιβεβαιώσει τον εαυτό του μ' αυτόν τον τρόπο (Μπέλλας, 1985, 521, 527-528).

Η οικειοποίηση ενός χώρου μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους: «1) με το βλέμμα, που είναι το πιο απλό μέσο οικειοποίησης, που διαθέτει ένα παιδί. Του δίνει τη δυνατότητα να ιδιοποιηθεί ένα χώρο, να δημιουργήσει σημεία αναφοράς, να ικανοποιήσει την περιέργειά του, να εξοικειωθεί μ' αυτόν, 2) η οργάνωση του χώρου και η τακτοποίησή του αποτελεί ένα ακόμα μέσο οικειοποίησης του χώρου, 3) η οριοθέτηση και η σηματοποίηση μιας περιοχής και 4) η εξερεύνηση και η δραστηριοποίηση σ' ένα χώρο.», (Κακανά, 1994, 40).

Το παιδί χρησιμοποιεί το ίδιο του το σώμα, για να χαράξει μια νοητή γραμμή του πεδίου δράσης του, ένα σύνορο, ένα όριο άτυπο, που δεν αντιπροσωπεύεται από υλικά στοιχεία. Τα σύνορα αυτά τα αντιλαμβάνεται κανείς, εάν επιχειρήσει να εισβάλλει σ' αυτήν την ιδιαίτερη περιοχή του παιδιού, οπότε το τελευταίο διαμορφώνει ανάλογα τη συμπεριφορά του, προκειμένου να διασώσει τη θέση του (Γερμανός, 1998, 153-154). Η οικειοποίηση του χώρου είναι μια ενεργητική διαδικασία, γιατί το παιδί, μ'

αυτόν τον τρόπο, παρεμβαίνει στο χώρο και τον διαμορφώνει, ανάλογα με τις προσωπικές του επιθυμίες, με το τί θέλει να κάνει και πώς θέλει να το κάνει. Μ' αυτήν την έννοια, σε καμία περίπτωση η οικειοποίηση δεν έχει να κάνει με συναισθήματα κτητικότητας και ιδιοκτησίας. Αντίθετα, το παιδί οικειοποιείται το χώρο, σύμφωνα με τις προσδοκίες του, τα προσωπικά του δεδομένα και τις επιλογές, που του δίνονται, για να κάνει το συγκεκριμένο χώρο αυτό ακριβώς, που σημαίνει η λέξη "οικειοποίηση", οικείο του (Κακανά, 1994, 40). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης και η οικειοποίηση τμημάτων της αυλής, όχι μόνο από ένα παιδί, αλλά από ομάδες παιδιών ή ακόμα κι από τάξεις διαφορετικές. Οτιδήποτε μπορεί να υπάρχει μέσα σε μια αυλή (δέντρα, πετραδάκια, ανωμαλίες του εδάφους, παγκάκια κ.ά.) βοηθά τα παιδιά να οριοθετήσουν ακόμα πιο ξεκάθαρα τις ιδιοποιημένες τους περιοχές (Μπέλλας, 1985, 530).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό το πόσο σημαντική και ουσιαστική είναι η επαφή του παιδιού με το χώρο, στον οποίο βρίσκεται, πόσο αλληλεπιδραστική είναι η σχέση τους και σε πόσο μεγάλο βαθμό εξαρτάται η σωστή ανάπτυξη του παιδιού απ' αυτόν. Θα λέγαμε όμως ότι, όπως το παιδί παρεμβαίνει στο χώρο και τον αναδιοργανώνει, τον επηρεάζει σε ουσιαστικό σημείο, κατά τον ίδιο τρόπο και ο χώρος επηρεάζει το παιδί, δίνοντάς του κάποιες κατευθυντήριες γραμμές. Τα παιδιά αναπτύσσουν δραστηριότητες, καταλαμβάνουν θέσεις, διαλέγονται κι επικοινωνούν, σύμφωνα με κάποιες προβλεπόμενες μορφές του χώρου. Η σχέση τους μ' αυτόν είναι συνήθως προκαθορισμένη, ανάλογα με το πόσο ουδέτερος και διακριτικός είναι ο χώρος αυτός (Γερμανός, 1998, 113).

Επομένως, τα παιδιά επιλέγουν διάφορα σημεία του χώρου, σε σχέση μ' αυτά που μπορεί να τους προσφέρει αυτός, για να παίξουν, να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους. *« Τα υλικά στοιχεία έχουν σημειολογική ποιότητα. Τα δεδομένα του χώρου διαθέτουν ένα δυναμικό ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, που τους επιτρέπει να αποκτούν διαφορετικές ταυτότητες, χωρίς ν' αλλάξει η εμφάνισή τους· έτσι, προσφέρουν στο παιχνίδι μια επένδυση χώρου, απαραίτητη για την ύπαρξή του.»* (Γερμανός, 1998, 118-119).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε ν' αναφερθούμε στην ανάπτυξη του παιδιού και τί σημαίνει αυτή τελικά. Η ατομική ανάπτυξη ενός παιδιού είναι

ποσοτική και ποιοτική. Σύμφωνα με τον Κρασανάκη (1996, 39), η ποσοτική αναφέρεται στην αναπόφευκτη και διαρκή αλλαγή κι εξέλιξη του παιδιού, στην ποσοτική “αύξησή” του, σ’ επίπεδο γνωστικό, νοητικό και πνευματικό· η ποιοτική αναφέρεται στις εσωτερικές διεργασίες του παιδιού, στη μεταλλαγή των ήδη υπάρχουσών νοητικών και πνευματικών του δομών, με την εισαγωγή στον οργανισμό νέων στοιχείων, νέων πνευματικών κατακτήσεων. Όσο πιο πλούσιο σε ερεθίσματα είναι το περιβάλλον, στο οποίο βρίσκεται το παιδί, όσο πιο πολλά κίνητρα για δράση και μάθηση του παρέχει, τόσο πιο πολλές πνευματικές κατακτήσεις θα έχει το παιδί, για να εσωτερικοποιήσει, ν’ αναπτύξει ικανότητες και να τελειοποιήσει δεξιότητές του, κάτι που δε θα συμβεί ποτέ, αν του προσφέρουμε ένα φτωχό και λιτό περιβάλλον μάθησης (Φράγκος, 1984, 178-179).

Η γενικότερη ανάπτυξη στο παιδί, πνευματική και σωματική, εξαρτάται από παράγοντες εσωτερικούς κι εξωτερικούς, εννοώντας την κληρονομικότητα και το περιβάλλον, αντίστοιχα. Το παιδί γεννιέται με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που οφείλονται στους γονείς του, τα οποία διαμορφώνονται, τροποποιούνται και δομούνται, εξαιτίας των ποικίλων επιδράσεων του περιβάλλοντός του (Κρασανάκης, 1996, 51). Γι’ αυτό πρέπει πάντα να κρατάμε τις ισορροπίες μεταξύ αυτών των τόσο “ευαίσθητων” περιοχών, του παιδιού και του χώρου.

Σ’ αυτό το σημείο θα θέλαμε να αναφέρουμε και την ιδιόμορφη σχέση του παιδιού με την πόλη. Από τη στιγμή που θα γεννηθεί, έρχεται σ’ επαφή με διάφορους υλικούς χώρους, μέσα στο σπίτι του, στην παιδική χαρά, στο πάρκο ή αλλού. Έρχεται, λοιπόν, σ’ επαφή με υλικά στοιχεία, που έχουν συγκεκριμένη προέλευση, χαρακτηρίζονται από μία ιστορική και πολιτισμική εξέλιξη κι έχουν μια ταυτότητα, των ανθρώπων αυτών, που δημιούργησαν όλους αυτούς τους χώρους. Έμμεσα δηλαδή, το παιδί δεν έρχεται σ’ επαφή μόνο με τους χώρους, αλλά και με τους δημιουργούς τους (Γερμανός, 1998, 40). Αυτό συμβαίνει τόσο στους χώρους της πόλης όσο και στους χώρους της υπαίθρου, γι’ αυτό παρατηρείται μια διάσταση στη νοοτροπία και τις γνώσεις (χωρίς να σημαίνει ότι έχουν λιγότερες γνώσεις, αλλά μάλλον διαφορετικές).

Η πόλη, όμως, παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον εδώ, γιατί, όσον αφορά τους χώρους της, τα πράγματα περιπλέκονται. Αναμφισβήτητα, η πόλη δίνει περισσότερους χώρους στα παιδιά της, δίνει μια ποικιλία μορφών,

σχεδίων, χρωμάτων, οσμών και ήχων, που χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία και προσδιορίζουν συγκεκριμένο τρόπο ζωής (Γερμανός, 1998, 43). Από την άλλη, όμως, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το βασικότερο, ότι τα παιδιά συνυπάρχουν σ' αυτούς τους χώρους με τους ενήλικες, οι οποίοι έχουν φτιάξει χώρους για παιδιά, βάσει των δικών τους (των ενηλίκων) αξιών, της δικής τους νοοτροπίας, του τρόπου ζωής, που υπαγορεύει ο κόσμος των μεγάλων (Γερμανός, 1998, 48). Οι χώροι της πόλης δημιουργήθηκαν, για να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της σύγχρονης ζωής των ενηλίκων, όχι των παιδιών. Ο κόσμος της σύγχρονης πόλης δεν είναι για τα παιδιά, τα οποία επιζητούν ανοιχτούς, δημόσιους χώρους, για να τους αναδιοργανώσουν, αναπροσαρμόζοντάς τους στις ανάγκες τους. Οι παιδικοί χώροι, που φτιάχνονται από τους μεγάλους, εκφράζουν τις αντιλήψεις, που έχουν αυτοί για τα παιδιά (Γερμανός, 1998, 52-53). Ουσιαστικά, λοιπόν, δεν υπάρχει χώρος αποκλειστικά για τα παιδιά της πόλης, δεν υπάρχει χώρος που ν' αναδεικνύει την παιδική επινόηση, τον παιδικό δυναμισμό. Τα παιδιά έχουν κι αυτά την ανάγκη και το δικαίωμα να διεκδικήσουν τους χώρους τους, να τους δώσουν ταυτότητα, να τους δημιουργήσουν με τα δικά τους δεδομένα, τις δικές τους επιθυμίες κι ανάγκες.

Γ) Παιδαγωγική αξία χώρου

Η έννοια του χώρου χαρακτηρίζεται από μια διαχρονική αξία, που ταυτόχρονα αποτελεί και διαχρονικό σκοπό, που αφορά όλους τους ανθρώπους, όλων των ηλικιών, γιατί καθημερινά μεγαλώνουν και μαθαίνουν μέσα σε διάφορους χώρους. Σε όποιο χώρο κι αν βρισκόμαστε, πάντα έχει κάτι να μας "πει", να μας δείξει, να μας μάθει. Εμπειρίες ζωής, πολύ σημαντικές, μαθαίνονται μέσα σε χώρους, με τη βοήθειά τους, γεγονός που προσδιορίζει και τη σχέση μας με αυτούς ή ακόμα και με τους άλλους ανθρώπους. Βέβαια, εμείς οι άνθρωποι δύσκολα καταλαβαίνουμε αυτή την επιρροή των διαφόρων χώρων, στους οποίους δραστηριοποιούμαστε, δύσκολα αποδεχόμαστε ότι μαθαίνουμε μέσα από αυτούς. Το πώς θα εκλάβουμε ένα γεγονός, πώς θα χαρακτηρίσουμε έναν άνθρωπο, πώς θα εκτιμήσουμε μία κοινωνική κατάσταση, είναι κάποια δεδομένα, που τελούνται

σε ορισμένους χώρους, οι οποίοι επηρεάζουν, άμεσα κι έμμεσα, τις αποφάσεις μας. Σύμφωνα με τον Γερμανό (1998, 26), «ο υλικός χώρος αποτελεί προϊόν, αλλά και υλική καταγραφή των χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας, ιδιαίτερα των πολιτιστικών της δεδομένων, σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο χώρος, ιδωμένος ως συλλογικό προϊόν, που εκφράζει πολιτισμικά χαρακτηριστικά, έχει ακόμα και μια βασική λειτουργία: “υποδεικνύει” στους χρήστες του πρακτικές και συμπεριφορές, που αναπτύσσονται στα πλαίσια ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής.».

Ο άνθρωπος δεν σταματάει ποτέ του να μαθαίνει, γιατί ποτέ του δε σταματά να δέχεται ερεθίσματα από το γύρω περιβάλλον του, που αποτελούν πηγές πληροφοριών, μάθησης κι επικοινωνίας. Αυτά τα ερεθίσματα είναι που του προκαλούν ερωτηματικά κι από την άλλη, αυτά τα ερεθίσματα είναι που του προσφέρουν απαντήσεις. Ο υλικός χώρος αναφέρεται σε αισθητικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στην υλική και γεωμετρική ποιότητα του φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος, στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος τα αφομοιώνει, τα εσωτερικεύει και τα υλοποιεί, με τη μορφή αλληπάλληλων συμπεριφορών (Γερμανός, Τζεκάκη, Οικονόμου, 1997, 205). Το άτομο συμμετέχει στη μάθησή του ενεργά, εφόσον έχει την τάση να ψάχνει και να ρωτά, να μαθαίνει για όλα αυτά, που το αφορούν, άμεσα ή έμμεσα, σε όποιον χώρο κι αν βρίσκεται. Πολλές φορές μαθαίνουμε, χωρίς καν να το επιδιώκουμε, απλά δεχόμαστε αυτό, που βλέπουμε ή ακούμε ή μυρίζουμε, έστω και ασυναίσθητα, με τρόπο φυσικό, που τελικά αποτυπώνεται στη μνήμη μας. Όλοι ζούμε σε μια συγκεκριμένη κοινωνία, ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό περιβάλλον, με το οποίο αλληλεπιδρούμε από τη στιγμή που ερχόμαστε σε επαφή μαζί του, μαθαίνοντας για διάφορα πρόσωπα, καταστάσεις, στοιχεία υλικά, τεχνητά ή φυσικά (Χαραλαμπίδης, 1987, 103-104).

Η εξάρτηση του ανθρώπου από έναν οποιοδήποτε χώρο είναι αναπόφευκτη όσο και φυσική, θα λέγαμε. Η ζωή του όλη εκτυλίσσεται σε διάφορους χώρους, που τον επηρεάζουν και τους επηρεάζει, λαμβάνοντας στοιχεία από αυτόν και διαμορφώνοντάς τον, απλά χρησιμοποιώντας τον, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του για δράση (Γερμανός, 1998, 31). Ο χώρος “εκπαιδεύει” τον άνθρωπο, σύμφωνα με τα στοιχεία που του δίνει, αλλά κυρίως με τη δυνατότητα, που του προσφέρει, να επέμβει πάνω

στο χώρο και να τον τροποποιήσει, ανάλογα με την υποκειμενική του υπόσταση. Πρόκειται για μια σχέση ανθρώπου – χώρου, που συνοδεύει το άτομο από τα πρώτα βήματα της ζωής του. Όσο πιο μικρός, ως προς την ηλικία, είναι ένας άνθρωπος τόσο περισσότερο εξαρτάται από το χώρο, από την άποψη ότι το μικρό παιδί δεν έχει αποκτήσει την κατάλληλη γνώση ακόμα, την εμπειρία, επειδή διαρκώς βρίσκεται σε μια διαδικασία μάθησης. Νοητικά και γνωστικά δεν μπορεί να ξεχωρίσει έννοιες του χώρου, να κατανοήσει τον ίδιο το χώρο, αλλά τον μαθαίνει σταδιακά, μέσω των βιωμάτων και των αναπαραστάσεών του. Το παιδί είναι άμεσα εκτεθειμένο στα ερεθίσματα του υλικού χώρου, τα οποία αυθόρμητα χρησιμοποιεί, μέσω των δραστηριοτήτων του στο χώρο. Αποτέλεσμα, ο χώρος αυτός να μετατρέπεται σε “τόπο”, που φέρει τα δικά του (του παιδιού) ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Γερμανός, 1998, 30).

Το παιδί έρχεται σε επαφή με τα υλικά στοιχεία του χώρου, τα κοινωνικό-οικονομικό-πολιτιστικά δεδομένα του χώρου, που παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ανάπτυξή του, γιατί αποτελούν πηγή ερεθισμάτων μάθησης, πληροφοριών κι επικοινωνίας, σε συγκεκριμένο χωρόχρονο (Γερμανός, 1998, 35). Μέσα από την επαφή αυτή, το παιδί μαθαίνει, αναπτύσσει εσωτερικές διεργασίες, τις οποίες εκδηλώνει μέσα σε κατάλληλους χώρους, σε κάθε ευκαιρία, που θα του δοθεί, υπό κατάλληλες συνθήκες, που του δίνουν την αφορμή και τα ερεθίσματα να εκφραστεί, να υλοποιήσει την κεκτημένη γνώση του (Γερμανός, 1998, 36). Επομένως, γίνεται εύκολα κατανοητό ότι ο χώρος αποτελεί πεδίο αγωγής.

Όλες αυτές οι επαφές γίνονται με τη συμμετοχή του σώματος. Το μικρό παιδί χρησιμοποιεί το σώμα του, για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του, τα στοιχεία του χώρου, στον οποίο βρίσκεται (Γερμανός, Τζεκάκη, Οικονόμου, 1997, 206). Παρατηρώντας ένα μικρό παιδί, καταλαβαίνουμε πως, για να προσεγγίσει έναν άνθρωπο ή ένα αντικείμενο, απλώνει τα χέρια του, πιάνει σφιχτά, κοιτάει προσεκτικά, επίμονα, περιεργάζεται αυτό που πατάει με τα πόδια του, πηγαίνει εκεί που ακούει κάποιον ήχο, εκεί που μυρίζει κάτι. Δεν σκέφτεται, απλά θέλει να δει τί είναι εκεί, γιατί είναι έτσι όπως είναι, διαφορετικό από αυτό. Με λίγα λόγια, θέλει να μάθει, να καταλάβει, να αισθανθεί, να αφομοιώσει, να χρησιμοποιήσει, να τροποποιήσει. Ο πιο φυσικός τρόπος, για να τα κάνει όλα αυτά ένα παιδί, είναι το παιχνίδι. Όσο πιο

μικρό είναι ένα παιδί, τόσο πιο μεγάλη είναι η ανάγκη του για κίνηση, για δράση. Τα παιδιά είναι εξερευνητές, μόλις που έχουν αρχίσει να καταλαβαίνουν τη ζωή και θέλουν να τη γνωρίσουν, σε όλες τις εκφάνσεις της, σε όλες τις διαστάσεις της. Το παιχνίδι τους δίνει αυτή την ευκαιρία για κίνηση και δράση, έχει πραγματική θέση στο χώρο και το χρόνο (Γερμανός, 1998, 59). Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα και το μοναδικό χάρισμα να μαθαίνουν το χώρο και να επικοινωνούν μαζί του, με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο, μέσα από τον κόσμο της φαντασίας και της αυθόρμητης επινοητικότητας.

Είναι αναμφισβήτητο, λοιπόν, ότι ο χώρος προβάλλει παιδαγωγική αξία και η παιδαγωγική του ποιότητα εξαρτάται τόσο από τους χρήστες του όσο και από τους κατασκευαστές του. Όσον αφορά τα μικρά παιδιά, η παιδαγωγική ποιότητα ενός χώρου εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από τους κατασκευαστές του και γι' αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί, όταν δημιουργούμε χώρους, που προορίζονται για παιδιά. Πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί ως προς τα μηνύματα, που επιθυμούμε να τους δώσουμε, επειδή καθένα από αυτά αποτελεί και μία αξία, μία ιδέα, ένα μάθημα αγωγής. Πάνω απ' όλα όμως πρέπει να τους προσφέρουμε χώρους, που θα τους δίνουν το ερέθισμα για παιχνίδι – τον πιο φυσικό και αβίαστο τρόπο μάθησης κι επικοινωνίας των παιδιών. Ο χώρος είναι ένα πεδίο αναμέτρησης μηνυμάτων. Παντού υπάρχουν οδηγίες και σήματα, ερεθίσματα και μηνύματα κάθε μορφής, που κατευθύνουν την κίνησή μας, τη ματιά μας, την προτίμησή μας, την επιλογή μας για να μάθουμε, να καταλάβουμε και να εντάξουμε στον τρόπο ζωής μας (Σταυρίδης, 1990, 193). Η παιδαγωγική του αξία είναι δεδομένη, γι' αυτό, η παιδαγωγική ποιότητα των χώρων, που προορίζονται κυρίως για τα παιδιά, όπως είναι τα σχολεία, θα πρέπει να είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη και την ψυχολογία του ανθρώπου, κυρίως των παιδιών και να σέβεται τις αρχές ανάπτυξής τους (γνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, σωματικές κ.ά.), μία αρχή εκ των οποίων είναι και η κίνηση.

α) Παιδί και κίνηση

Οι κινήσεις αποτελούν, για το παιδί, τον βασικότερο τρόπο μάθησης του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μέσα από την αυτενέργειά του, επιδρά και παρεμβαίνει πάνω στα διάφορα υλικά στοιχεία, στις διάφορες

καταστάσεις, τα τροποποιεί, τα αναδιαρθρώνει, συνειδητοποιώντας τον τρόπο και τον σκοπό της δράσης του (Κουτσουβάνου, 1996, 20). Οι ενέργειες, στις οποίες προβαίνει ένα παιδί, το βοηθούν να εξισορροπιστεί με το περιβάλλον του, μέσα από κινήσεις, αντανakλαστικές ή εξειδικευμένες, όπου το παιδί αντιδρά, με κάποιο σημείο του σώματός του, σε συγκεκριμένα ερεθίσματα· ενστικτώδεις, οι οποίες οφείλονται στις ανάγκες, τους σκοπούς, τις επιθυμίες, τα ένστικτα του παιδιού· αυτόματες, που οφείλονται στο νευρικό σύστημα του οργανισμού κι αποτελούν συμπεριφορές της φυσικής ανάγκης του παιδιού, άσκοπες κι ακανόνιστες (Κρασανάκης, 1996, 84-85). Οι κινήσεις προκαλούν στο παιδί μια πηγαία ευχαρίστηση, όταν κάνουν τσουλήθρα ή τρέχουν ή κάνουν κούνια, κ.λπ., και παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ηθική, πνευματική, αισθητική κι αισθητηριακή, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά κινούνται για να ξεφύγουν λίγο, να ξεκουραστούν από την πνευματική εργασία, που επιτελείται μέσα στο νηπιαγωγείο (Τσιαντζή, 1998, 27).

Τα παιδιά από τη φύση τους είναι δραστήρια, ενεργητικά, θέλουν να πιάνουν, ν' αγγίζουν, να εξερευνούν και να παρεμβαίνουν στο χώρο, που βρίσκονται. Μ' αυτόν τον τρόπο, λαμβάνουν διάφορα στοιχεία κοινωνικά κι αισθητικά, τα οποία και αφομοιώνουν, με σκοπό να τα χρησιμοποιήσουν σε διάφορες άλλες, παρόμοιες καταστάσεις (Κουτσουβάνου, 1996, 90). Όταν ένα παιδί της προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιεί διάφορες κινήσεις, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα όλες τις αισθήσεις του, εκφράζει την ανάγκη για μάθηση, μέσα από την αυτονομία, την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια. Θέλει να πετύχει το σκοπό του, για να συνεχίσει να μαθαίνει ακόμα περισσότερα (Χαραλαμπόπουλος, 1987, 158).

Οι αυθόρμητες κινήσεις του παιδιού, μας βοηθούν να κατανοήσουμε τα συναισθήματα και τα κίνητρά⁴ του. Το κάθε παιδί έχει τις δικές του μοναδικές

⁴ Μιλώντας για κίνητρα, πρέπει να πούμε το πόσο σημαντικά είναι για ένα άτομο, πόσο πολύ προσδιορίζουν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του· « *κίνητρο θεωρείται, ό, τι προωθεί το άτομο στην κίνηση και την ενέργεια, ένστικτα, ορμές, ανάγκες, σκοποί, φιλοδοξίες κι οτιδήποτε άλλο δραστηριοποιεί το άτομο (παρώθηση). Πρώτη κινούσα δύναμη θεωρείται η ανάγκη. Ο άνθρωπος, ζώντας μέσα σ' ένα ορισμένο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, μαθαίνει ένα σύστημα ψυχικών και κοινωνικών αναγκών, η ικανοποίηση του οποίου οδηγεί στην προσαρμογή, ενώ η αποτυχία της ικανοποίησής του έχει σαν αποτέλεσμα τη συσώρευση*

κινήσεις, που χαρακτηρίζουν οποιαδήποτε μουσική του ενέργεια και συμπεριλαμβάνουν διάφορους ήχους, καθώς και τη γλώσσα, που μιλά το παιδί, επεξεργαζόμενο διάφορα αντικείμενα, κινήσεις σώματος, όσο το παιδί χρησιμοποιεί τα υλικά, αλλά και εκφράσεις του προσώπου (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 74-75). Οι κινήσεις αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής του παιδιού, γιατί πρωταγωνιστούν στα δημιουργικά του παιχνίδια, ανάλογα βέβαια και με την ηλικία, στην οποία βρίσκεται το κάθε παιδί. Η Τσιαντζή (1998, 58, 59, 61), διακρίνει τρεις ηλικιακές ομάδες, σχετικά με το παιδικό παιχνίδι και την παιδική κίνηση:

- 2 ½ - 3 ½ χρονών: τα παιδιά δραστηριοποιούνται αυτόνομα με παιχνίδια και διάφορα αντικείμενα, που βρίσκονται στο χώρο και μαθαίνουν μέσα απ' αυτά ν' αφομοιώνουν αυτή τους τη δραστηριότητα. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες, για ν' αναπτύξουν τα παιδιά την κινητική τους αγωγή, να τους παρέχουμε ποικίλα και πολύμορφα παιχνίδια κι αντικείμενα, που να προκαλούν την κίνησή τους, σε συνδυασμό πάντα με την ύπαρξη ενός χώρου, μεγάλου κι ελεύθερου, τόσο στην αίθουσα όσο και στην αυλή.

- 3 ½ - 4 ½ χρονών: τα παιδιά παίζουν παιχνίδια πιο πολύπλοκα και με μεγαλύτερη ποικιλία. Οι κινήσεις τους είναι πιο σύνθετες, πιο συγκροτημένες, γι' αυτό και η βοήθεια, που ζητούν από τους ενήλικες, όταν δραστηριοποιούνται κινητικά, είναι λιγότερη.

- 4 ½ - 6 χρονών: τα παιδιά ασχολούνται πολύ με τα κινητικά παιχνίδια, γιατί πλέον είναι σε θέση να πραγματοποιήσουν κινήσεις πιο συντονισμένες και ακριβείς, με ιδιαίτερο ρυθμό και χάρη. Χρησιμοποιούν διάφορα βοηθητικά αντικείμενα, που συμπληρώνουν τις κινήσεις τους και αρχίζουν να παίζουν περισσότερο ομαδικά κινητικά παιχνίδια, για να πραγματοποιήσουν διάφορους κινητικούς στόχους. Για τους λόγους αυτούς, είναι πολύ ουσιαστικό να δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα να προβαίνουν σε αυτοτελή παιχνίδια.

Οι κινήσεις, που κάνει ένα παιδί, συνδέονται πολύ στενά με δραστηριότητες, που στοχεύουν στην ψυχοκινητική ανάπτυξή του, γιατί αποτελούν τα θεμέλιά της. Όταν ένα παιδί εκτελεί κινήσεις, έρχεται σ' επαφή

συναισθηματικής έντασης, τη δέσμευση των πνευματικών δυνάμεων του ανθρώπου και την προβληματική προσαρμογή του.», (Χαραλαμπίδης, 1987, 126).

με τον κόσμο γύρω του, που του παρέχει διαφόρων ειδών πληροφορίες, οι οποίες μεταφράζονται σε νοητικές και συναισθηματικές. Η ψυχοκινητικότητα αυτό ακριβώς προσπαθεί να επιτύχει, τη σχέση μεταξύ κίνησης, νόησης και συναισθήματος (De Meur, Staes, 1990, 7-8). Παράλληλα, οι ψυχοκινητικές ασκήσεις βοηθούν τα παιδιά να ικανοποιήσουν τη ζωτικότητά τους και ν' αποκτήσουν σωματικό θάρρος. Ως προς τη ζωτικότητα, οφείλουμε να πούμε ότι είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσχολικής ηλικίας, γιατί τότε είναι που βρίσκεται στο υπέρτατο σημείο της ακμής της. Έχει πολύ μεγάλη σημασία για τα παιδιά, επειδή τα κινητοποιεί, ώστε να έρθουν σ' επαφή με το γύρω περιβάλλον τους, να ενδιαφερθούν για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ως προς το δεύτερο, το σωματικό θάρρος είναι απαραίτητο στα παιδιά, προκειμένου να μπορούν ν' αντεπεξέλθουν στις διάφορες κακουχίες, χωρίς να παραπονιούνται με το παραμικρό και χωρίς εμείς να εκδηλώνουμε υπερπροστατευτική συμπεριφορά, μόλις τους συμβαίνει κάτι (Ράσελ, χ.χ., 46, 87).

Σ' αυτό το σημείο, θεωρούμε ότι πρέπει ν' αναφερθούμε και στις ψυχοκινητικές μαθήσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν ασκήσεις, α) κινητικές, οι οποίες αναφέρονται στις διάφορες μετατοπίσεις του σώματος, στην ανάγκη για επαφή με το περιβάλλον, με αποτέλεσμα τη μάθηση του παιδιού μέσα από εσωτερικές διεργασίες· β) αισθητηριοκινητικές, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί χειρίζεται αντικείμενα και αντιλαμβάνεται έννοιες (σπουδαιότατος ο ρόλος της αφής)· γ) αντιληπτικοκινητικές, όπου πλέον η οπτική αντίληψη περιλαμβάνεται σε όλες τις άλλες αντιλήψεις. Πρόκειται για ασκήσεις, που βοηθούν το παιδί ν' αναλύσει τις κινητικές- διανοητικές του λειτουργίες και να χειρίζεται πιο αναλυτικά και διεξοδικά, διάφορες καταστάσεις (De Meur, Staes, 1990, 10).

Πέρα από όλα αυτά, θα πρέπει να επισημάνουμε τη σπουδαιότητα των κινήσεων για την εκμάθηση της γλώσσας. Για τα μικρά παιδιά, η γλώσσα παίζει ένα δευτερεύοντα ρόλο, ένα ρόλο υποστηρικτή των κινήσεων. Τα παιδιά θέλουν να μιλούν, ακόμα κι όταν δεν ξέρουν πώς. Η γλώσσα είναι βασική γι' αυτά, επειδή αποτελεί ένδειξη της παιδικής σκέψης και κατανόησης. Όσο πιο μικρό είναι ένα παιδί, τόσο πιο μικρή ένδειξη αποτελεί η γλώσσα, εφόσον η παιδική σκέψη εκδηλώνεται με το σώμα και τη γενικότερη σωματική συμπεριφορά του παιδιού. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από το σώμα τους, την

κινητική τους δραστηριότητα, από την οποία μπορεί να διακρίνει κανείς σημάδια της παιδικής σκέψης (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 158). Ένα μεγάλο μέρος των κινήσεων πραγματοποιείται μέσω του παιχνιδιού. Τα παιδιά, παίζοντας, κινητοποιούν όλα τα μέλη του σώματός τους, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

β) Παιδί και παιχνίδι

Η παιδική ηλικία διακατέχεται από έντονη ενεργητικότητα, η οποία εκφράζεται ως ανάγκη για το παιδί, που θέλει να δώσει κάποιο ενδιαφέρον στη ζωή του, θέλει να ικανοποιήσει το ατομικό του και κοινωνικό του γίνεσθαι. Το παιχνίδι έρχεται να καλύψει αυτή την ανάγκη του παιδιού, δίνοντάς του την ευκαιρία να ευχαριστηθεί, ν' αποκτήσει ενδιαφέροντα, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και να μάθει ν' αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Το παιχνίδι μαθαίνει στο παιδί διάφορες δραστηριότητες, να παρατηρεί την καθημερινή του ζωή μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα (Τσιαντζή, 1998, 85).

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά εξερευνούν τον κόσμο, πειραματίζονται με το σώμα και το μυαλό τους, επιβεβαιώνονται μπροστά στα μάτια τους και στα μάτια των άλλων (Husson, Pasquer, 1991, 12). Κάθε παιγνιώδης δραστηριότητα αποτελεί για το παιδί μια ευκαιρία για μυϊκή ανάπτυξη, εφόσον χρησιμοποιεί το σώμα του σε κάθε παιχνίδι του, καθώς και για καλλιέργεια της αυτοπεποίθησής του, μέσα από τη σωματική του εξάσκηση και διάπλαση. Το πιο σημαντικό όμως ίσως να είναι ότι το παιχνίδι βοηθά το παιδί να οργανώσει νοητικά το χώρο στον οποίο βρίσκεται, μέσα από τις διάφορες επιδόσεις του και μέσα από την επιθυμία του να κυριαρχήσει πάνω σ' αυτόν (Mesmin, 1978, 28).

Το παιδικό παιχνίδι εμπεριέχει πολλά κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία της αντικειμενικής πραγματικότητας, τα οποία όμως δίνονται με τρόπο φανταστικό, έμμεσο κι αυτή είναι ουσιαστικά η μεγάλη του διάσταση με την πραγματικότητα. Παρόλαυτά, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το παιχνίδι εντάσσεται στην υποκειμενική αλήθεια του παιδιού, το οποίο, όταν παίζει, πιστεύει στο πλαίσιο και τη μορφή, την όλη λειτουργία του παιχνιδιού, κάτι που κάνει το παιχνίδι να είναι τόσο πραγματικό όσο και πλασματικό

(Γερμανός, 1998, 58-59). Τα βιώματα δηλαδή, που έχει ένα παιδί, όταν παίζει, είναι αληθινά, πραγματικά, από τη στιγμή που το παιδί αισθάνεται, αντιλαμβάνεται, σκέφτεται και αναλόγως πράττει. Κι αυτή είναι η μεγάλη παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού: βοηθά το παιδί να οικοδομήσει μόνο του τη γνώση, με τρόπο έμμεσο, "ανώδυνο" (Τσιαντζή, 1998, 126).

Τα παιδιά, παίζοντας, αποκτούν νέες δεξιότητες και αναπτύσσουν ικανότητες. Χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, διασκεδάζουν, ψυχαγωγούνται, αναβιώνουν καταστάσεις της πραγματικότητας, τροποποιώντας τις κάθε φορά, ανάλογα με τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, δημιουργώντας νέες ως προϊόντα της φαντασίας τους. Αυτό όμως δε σημαίνει σε καμία περίπτωση πως τα παιδιά αγνοούν την αλήθεια· το αντίθετο, μάλιστα. Ξέρουν να βάζουν όρια στη φαντασία τους και να εκτιμούν την αλήθεια, που προστάζει ο πραγματικός κόσμος (Ράσελ, χ.χ., 96-97). Το παιχνίδι αντανakλά μια ποιότητα αγωγής, που μεταφράζεται σε δυνατότητα επικοινωνίας του παιδιού με το περιβάλλον του και με τα άλλα παιδιά, αφού ακόμα σ' αυτήν την ηλικία αποτελεί το κατεξοχήν, το βασικό μέσο επικοινωνίας. Το παιδί μέσω του παιχνιδιού επικοινωνεί συναισθηματικά, νοητικά, σωματικά, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα όλες αυτές τις δεξιότητές του, αλλά και τη λεκτική του επικοινωνία, μιμούμενο συμπεριφορές ενηλίκων (Γερμανός, 1998, 67-68). Για τα παιδιά, το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο επικοινωνίας όχι απαραίτητα λεκτικό, που είναι πολύ ουσιαστικός. Χρησιμοποιώντας τα διάφορα υλικά, τα παιδιά εκφράζουν όλα τους τα συναισθήματα με τρόπο μοναδικό. Τα υλικά βοηθούν να γεφυρώσουν το χάσμα, μεταξύ του εξωτερικού κόσμου και του δικού τους εσωτερικού εαυτού και να δώσουν μορφή στη σκέψη και τα συναισθήματά τους (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 61, 65-66).

Το παιχνίδι αναμφισβήτητα οδηγεί το παιδί στη σταδιακή κατάκτηση της γλώσσας, ως εργαλείο απαραίτητο για την επικοινωνία του με το περιβάλλον του. Για τον Piaget, είναι πολύ σημαντική η κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών, μέσω του παιχνιδιού: *« η κοινωνική αλληλεπίδραση απαιτεί επικοινωνία και το παιδί επιχειρεί να εκφράσει τις σκέψεις του και να κατανοήσει τις σκέψεις των άλλων. Η επικοινωνία αυτή είναι δύσκολη, γιατί το ίδιο το παιδί και οι σύντροφοί του ζουν, ακόμα, σε ιδιαίτερους κι αποκλειστικούς κόσμους, που δεν προσφέρονται στην ανταλλαγή και την αμοιβαιότητα. Η κοινή συμμετοχή όμως στα υλικά*

αντικείμενα και στην εμπειρία του παιχνιδιού, η απασχόληση σε όμοια καθήκοντα, επιβάλλουν στο παιδί μία κοινοτική μορφή σκέψης. Το κύριο μέσο της κοινωνικής του επικοινωνίας είναι η γλώσσα και το παιδί είναι βυθισμένο σε μια θάλασσα από λέξεις, που διασαφηνίζουν και συσχετίζουν τις διάφορες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και τις φυσικές του δραστηριότητες.», (Ρίτσμοντ, 1970, 52-53).

Όμως, εκτός από την κατάκτηση της γλώσσας, το παιχνίδι αναπτύσσει και μια άλλη πολύ σημαντική ικανότητα στο παιδί, την παρατήρηση. Όσο πιο μικρό είναι το παιδί, τόσο πιο πολύ σημαντική είναι η παρατήρηση στην επαφή του με την πραγματικότητα και στην απόκτηση εμπειριών. Για το παιδί, παρατήρηση σημαίνει γνωριμία με διάφορα αντικείμενα, με τη συμμετοχή όλων των αισθήσεων και με τη φανερή προσπάθεια κατανόησης του παιδιού για το πώς λειτουργεί ένα αντικείμενο, ποιές είναι οι ιδιότητές του και ποιά η χρησιμότητά του, σε διαφορετικές καταστάσεις. Προκειμένου να τα καταλάβει όλα αυτά το παιδί, πρέπει να έρθει σ' επαφή με τα αντικείμενα, να επενεργήσει πάνω τους και να τα τροποποιήσει, μέσα από τα διάφορα "σενάρια" των παιχνιδιών του (Κουτσουβάνου, 1996, 25-26).

Είναι γεγονός ότι τα παιχνίδια, που παίζουν από πολύ μικρά τα παιδιά, προσφέρουν στο ν' αναπτυχθούν ολόπλευρα και ισορροπημένα, τόσο σωματικά όσο και διανοητικά και κοινωνικοσυναισθηματικά· γυμνάζουν το σώμα του παιδιού, κάθε φορά που το χρησιμοποιεί για τη διεκπεραίωση κάποιας δραστηριότητάς του, "γυμνάζουν" το μυαλό του, μέσα από τις διαδικασίες της παρατήρησης, του πειραματισμού, του σχεδιασμού, της ερμηνείας, της πρόβλεψης, της διατύπωσης ερωτήσεων κι εντάσσουν τα παιδιά στην κοινωνία της ομάδας, το βοηθούν να προσαρμοστεί μέσα από τη σύμπραξη με τους άλλους (Σιβροπούλου, 1997, 39). Τα ίδια τα παιχνίδια αποτελούν ανεξάντλητες πηγές ερεθισμάτων μάθησης και πληροφοριών, για τα παιδιά, τόσο για το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, στο οποίο ζουν, όσο κυρίως για τον ίδιο τους τον εαυτό, εφόσον έχουν την ευκαιρία ν' ανακαλύψουν τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους, παίζοντας, χρησιμοποιώντας τα διάφορα υλικά. Μέσα από τον κόσμο της φαντασίας, την πλασματική πραγματικότητα, που τα παιδιά δημιουργούν, επικοινωνούν με τον κόσμο, που τα περιβάλλει, ισορροπημένα κι αρμονικά (Γερμανός, 1998, 66).

Μέσα σ' όλα αυτά, πρέπει να πούμε ότι τα παιδιά, πάνω απ' όλα, θέλουν να παίζουν, γιατί αυτό τους προκαλεί μεγάλη ευχαρίστηση, γι' αυτό όπου κι αν βρεθούν, δραστηριοποιούνται αυτόνομα, αυθόρμητα. Με το παιχνίδι τους αποκτούν βιώματα, έρχονται σ' επαφή με άλλα παιδιά, μιμούνται τη ζωή των ενηλίκων κι αποκτούν θετικά αισθήματα, επιδιώξεις και στόχους στη ζωή τους. Μαθαίνουν να υπακούουν σε κανόνες αυστηρούς, γιατί το παιχνίδι τους εξαρτάται απ' αυτούς, κατανοώντας έτσι την έννοια της πειθαρχίας. Διαπαιδαγωγούνται αισθητικά, γιατί το παιχνίδι εξάπτει τη φαντασία τους, τη δημιουργικότητά τους, τη σκέψη τους, αναπτύσσει το ρυθμό και τη χάρη στις κινήσεις τους (Τσιαντζή, 1998, 86-87).

Τα παιδιά αγαπούν το παιχνίδι, όχι μόνο γιατί τους προκαλεί ευχαρίστηση, αλλά γιατί τους δίνει την ευκαιρία να γίνουν σπουδαία, σ' ένα χώρο - χρόνο αποκλειστικά δικό τους, όπως αυτός που διαδραματίζεται το διάλειμμα, όπου οι ενήλικες πιθανώς να μην έχουν θέση και λόγο. Το παιχνίδι αποτελεί ζωτική ανάγκη για τα παιδιά και γι' αυτό πρέπει να τους προσφέρουμε όλους τους τρόπους και όλα τα μέσα, για να παίζουν και να είναι ευτυχισμένα (Ράσελ, χ.χ., 93). Το παιχνίδι δεν υποχρεώνει το παιδί να εκφραστεί μέσα από μορφές γλωσσικές, που έχουν κατασκευαστεί από τον κόσμο των ενηλίκων κι επομένως εκφράζουν – σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα – τον κόσμο αυτό. Είναι ένα μοναδικό και ιδιαίτερο μέσο έκφρασης των παιδιών, επειδή με το παιχνίδι δημιουργούν τους δικούς τους κώδικες επικοινωνίας, τα δικά τους σημεία επαφής με την πραγματικότητα (Γερμανός, 1998, 61).

Ο χώρος του νηπιαγωγείου θεωρείται ως ο πλέον παιδαγωγικός, γιατί παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί ν' αποκτήσει καινούριες εμπειρίες, μέσα από την ποικιλία και την πολλαπλότητα των παιχνιδιών, που του προσφέρει, να γνωρίσει καινούρια πράγματα, ν' αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες. Το νηπιαγωγείο πρέπει να είναι ένας χώρος, που να προσφέρει πολλά ερεθίσματα στα παιδιά, μέσα από τα υλικά του στοιχεία, μέσα από τους χώρους παιχνιδιού, στους οποίους αναπτύσσονται ουσιαστικά. Τα παιχνίδια είναι οι σημερινοί πρωταγωνιστές στους χώρους αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας, μιας και απασχολούν το μεγαλύτερο, αν όχι όλο, ποσοστό της παιδαγωγικής εργασίας (Πανταζής, 1997, 120, 133). Το παιχνίδι είναι η ίδια η ζωή για το μικρό παιδί, σημαίνει επικοινωνία, επαφή, γνωριμία

με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις, καθώς και με τους χώρους αυτούς, στους οποίους παίζει. Οι χώροι, όμως αυτοί δεν είναι φτιαγμένοι ανεξάρτητα από το περιβάλλον, στο οποίο εντάσσονται και λειτουργούν. Έχουν πάντα κάποιες καταβολές και κάποιους σκοπούς να εξυπηρετήσουν, ανάλογα με τις επιδράσεις, που δέχονται, όπως θα δούμε παρακάτω.

Δ) Σχολικός χώρος και κοινωνία

Όλοι οι χώροι έχουν το προνόμιο να διαπαιδαγωγούν τους ανθρώπους, να τους “εκπαιδεύουν”, να τους χαρίζουν μοναδικές εμπειρίες, μέσα από τα σύμβολα – ερεθίσματα, που τους προσφέρουν και που αποτελούν προϊόντα της κοινωνίας, του πολιτιστικού περιβάλλοντος, στο οποίο ανήκουν οι χώροι αυτοί (Σταυρίδης, 1990, 12). Μιλάμε για πολύμορφα και ποικίλα πεδία αγωγής, που ανάλογα με το πώς είναι διαμορφωμένα, προσφέρουν και τις ανάλογες γνώσεις στα άτομα. Ένας τέτοιος χώρος είναι το σχολείο, που αποτελεί ένα πολύ εξειδικευμένο πεδίο αγωγής, με ιδιαίτερο τρόπο διαμορφωμένο και κατασκευασμένο, που περιλαμβάνει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά υλικά στοιχεία. Ο σχολικός χώρος δηλαδή περιλαμβάνει κάποια σύμβολα – σημεία, που τον κάνουν να ξεχωρίζει από τους άλλους χώρους. Έχει ειδικά δημιουργηθεί, για να “στεγάσει” την παιδαγωγική διαδικασία, να την αναδείξει και να συμμετάσχει σε αυτή. Είναι ο κατεξοχήν χώρος, ο πιο γνήσιος χώρος ανάπτυξης και διάπλασης της προσωπικότητας και ψυχολογίας του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Κουρταλίδη (1980: 12), *«το σχολικό κτήριο, σε σχέση με το περιβάλλον του, αποτελεί παιδευτική κατηγορία. Ο χώρος είναι μια ασπίδα προστασίας, αλλά και μια πραγματικότητα για τον άνθρωπο, ο οποίος έχει ψυχολογικές, αισθητικές και κοινωνικές απαιτήσεις, που διαμορφώνονται σε στενή σχέση με το χώρο και μέσα στο χώρο.»*.



Σε κάθε κοινωνία παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφόρων ειδών χώροι, που έχουν δημιουργηθεί, για να εκφράσουν την τοπική νοοτροπία, ιδεολογία, ήθη κι έθιμα. Ολόκληρες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από τα κτήριά τους και τους υπαίθριους χώρους τους, από την πυκνότητα και την ποικιλία των χώρων αυτών, την ποσότητα και την ποιότητά τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές διαφαίνονται κυρίως, αν συγκρίνει κανείς τους χώρους της πόλης με

αυτούς της υπαίθρου. Ο χώρος αποτελεί ένα ακόμα προϊόν της κοινωνίας, που τον κατασκευάζει, τον παράγει και τον αναπαράγει, τον προβάλλει και τον αξιοποιεί (Σταυρίδης, 1990, 18). Επομένως είναι σχεδόν αναπόφευκτο αυτός ο χώρος να μην προβάλλει τις κοινωνικές αξίες και καταβολές της συγκεκριμένης κοινότητας, της οποίας αποτελεί ζωτικό μέλος.

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, ο σχολικός χώρος δε διαφέρει από τους υπόλοιπους, γιατί κι αυτός αποτελεί προϊόν του ανθρώπινου παράγοντα, της ανθρώπινης κουλτούρας. Κάθε υλικός χώρος, δηλαδή κάθε χώρος κατασκευασμένος από τους ανθρώπους, περιλαμβάνει στοιχεία πολιτισμικά, αξίες και καταβολές κοινωνικές, με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή, δρούμε κι αντιδρούμε και τελικά εκδηλώνουμε στάσεις και συμπεριφορές (Γερμανός, 1998, 41). Το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί έναν τέτοιο υλικό χώρο, έναν ιδιαίτερο χώρο, με τον οποίο το παιδί από πολύ μικρό έρχεται σε επαφή. Ο σχολικός χώρος μπορεί να εννοηθεί ως μία επέκταση της κοινωνίας, της οποίας αποτελεί προϊόν, πράγμα που σημαίνει επέκταση των κοινωνικών αντιλήψεων και θεσμών, μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εκεί τα πάντα λειτουργούν σύμφωνα με κάποιους κανόνες, εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν συγκεκριμένο χρόνο για τη διεκπεραίωση της παιδαγωγικής διαδικασίας και συγκεκριμένους σκοπούς ν' αναδείξουν, μέσα από αυτή (Μαυρογιώργος, 1986, 177). Το σχολείο λειτουργεί ως μικρογραφία της ευρύτερης κοινωνίας και ως τέτοιο διέπεται από ορισμένες αρχές και κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους πρέπει να λειτουργούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο, πολύ περισσότερο, τα παιδιά, για να είναι δεδομένη η ομαλή λειτουργία του χώρου και της παιδευτικής διαδικασίας. Κάθε νέο πρόσωπο, που μπαίνει στο χώρο αυτό, αποδέχεται τους κανόνες αυτούς, προκειμένου να ενταχθεί στη μικρή και ιδιαίτερη αυτή κοινωνία (Μαυρογιώργος, 1986, 177).

Ο κάθε χώρος αποτελείται από διάφορους συμβολικούς μηχανισμούς, οι οποίοι αναφέρονται στον τρόπο, με τον οποίο οργανώνεται μια κοινωνία. Μιλάμε για δομή, οργάνωση και περιεχόμενο (κανόνες, αξίες, αντιλήψεις, καταβολές) της κοινωνίας αυτής (Σταυρίδης, 1990, 20). Οι συμβολικοί αυτοί μηχανισμοί προσδιορίζουν και τις σχέσεις, που προβάλλουν κάποιες κοινωνικές αξίες και που αυτόματα καθιστούν το χώρο πεδίο κοινωνικής δράσης, με τον τρόπο αυτό (Σταυρίδης, 1990, 30-32). Μιλάμε για σχέσεις ιεραρχημένες, όπου ο καθένας και το καθετί έχει τη δική του θέση, μέσα στην

κοινωνία, γιατί αυτός είναι ο κανόνας, η κοινή νοοτροπία, που όλοι μας έχουμε αποδεχτεί.

Ο σχολικός χώρος είναι κι αυτός ένας συμβολικός χώρος, έχει δομή κι οργάνωση, που υπακούουν στις κοινωνικές αρχές και είναι ιεραρχημένος, σύμφωνα με την ευρύτερη κοινωνική ιεράρχηση: διευθυντής, δάσκαλος, μαθητής. Η όλη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού εξασφαλίζεται και προσδιορίζεται από αυτήν την ιεράρχηση, που καθορίζει τις σχέσεις των ατόμων μεταξύ τους και τη θέση, που έχει ο καθένας εκεί, ανάλογα με την εξουσία, που διαθέτει (Μπέλλας, 1985, 521). Το μικρό παιδί, ερχόμενο στο σχολείο για πρώτη φορά, έρχεται αντιμέτωπο με αυτούς τους κώδικες συμπεριφοράς, τους οποίους χρειάζεται να μάθει, προκειμένου να κοινωνικοποιηθεί. Η ζωή μέσα στο σχολικό χώρο αντανακλά το ρυθμό της ζωής της ευρύτερης κοινωνίας, όπου το κύρος και η εξουσία είναι μοιρασμένα κι αυτά, ιεραρχικά. Στο ελληνικό σχολείο, η ιεράρχηση αυτή έχει να κάνει κυρίως με την κατανομή και χρήση του χώρου: ο παιδαγωγός έχει τα “πόστα” εκείνα, που του δίνουν τη δυνατότητα να ελέγχει ή να επιβλέπει τα παιδιά (Μαυρογιώργος, 1986, 180).

Αυτό που χαρακτηρίζει ιδιαίτερα τους σχολικούς χώρους, είναι ότι αποτελούν κτήρια, που έχουν φτιαχτεί, με ορισμένα πρότυπα, που έχουν οι μεγάλοι, για το πώς θέλουν να μεγαλώσουν τα παιδιά τους, με αξίες, που έγκεινται στη νοοτροπία να συνεχίσουν τη ζωή της ευρύτερης κοινωνίας, όχι με τις ιδέες των νέων ανθρώπων, αλλά με τις ήδη υπάρχουσες ιδέες των ενηλίκων. Στην ελληνική κοινωνία, τα περισσότερα σχολεία των πόλεων “πάσχουν” από έλλειψη χώρου, τα παιδιά στοιβάζονται σε αίθουσες μικρές, η αυλή είναι περιορισμένη, συνήθως μικρή σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών, που φιλοξενεί (Μπέλλας, 1985, 517). Ουσιαστικά, δεν υπάρχει ελεύθερος χώρος για τα παιδιά των πόλεων, μέσα στο σχολείο, που έχουν τόσο πολύ ανάγκη, όχι μόνο γιατί είναι αντιπαιδαγωγική η έλλειψη αυλής, αλλά γιατί πολύ περισσότερο αυτά τα παιδιά θέλουν να ξεφύγουν από την “κλεισούρα” του τσιμέντου.

Το σχολείο, λοιπόν, πρέπει να αποτελεί ένα ζωντανό περιβάλλον, που να επιτρέπει την αυτενέργεια και την έκφραση του παιδιού, να προβάλλει εμπιστοσύνη στην παιδική φύση και να λειτουργεί με σεβασμό στην παιδική ανάπτυξη (Γερμανός, 1981, 96). Κι αυτή η παιδική ανάπτυξη επιβάλλει τον

ελεύθερο χώρο, στο σχολείο, τον ανοιχτό χώρο για κίνηση και παιχνίδι, που αποτελούν βασικές ανάγκες του παιδιού. Ο Φράγκος (1984, 59-60), λέει χαρακτηριστικά: « η ιδεολογία της αγωγής πρέπει να παίρνει την ιδιαίτερη μορφή και τις ιδιαίτερες διαστάσεις, μέσα στο σχολικό χώρο, με βάση τη σχολική πραγματικότητα, η οποία πάντα αποτελεί αντανάκλαση του κοινωνικού χώρου. Η εξάρτηση όμως του σχολικού χώρου από τα γενικότερα κοινωνικά πλαίσια, δεν καταργεί την ιδιαιτερότητα, με την οποία εμφανίζεται ο σχολικός χώρος. Ο σχολικός χώρος δεν πρέπει να εξυπηρετεί μονόπλευρα τις κοινωνικές ανάγκες.». Με ποιόν τρόπο μπορεί το σχολείο να εκπληρώσει όλες αυτές τις προσδοκίες κι επιδιώξεις; Φυσικά μέσα από την οργάνωση του χώρου του, για την οποία θα μιλήσουμε αμέσως παρακάτω.

Ε) Οργάνωση σχολικού χώρου και παιδί

Είδαμε σε προηγούμενη ενότητα πως η διαμόρφωση ενός χώρου παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση των ανθρώπων, ανάλογα με τα ερεθίσματα, που τους προσφέρει και τον τρόπο, με τον οποίο τους τα προσφέρει. Επισημάναμε ότι κάτι τέτοιο ισχύει για το σχολικό χώρο πολύ περισσότερο, ως βασικός χώρος αγωγής. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε πως χρειάζεται να εξετάσουμε πιο αναλυτικά τη σύνθεση του σχολικού χώρου, που διακρίνεται σε εσωτερικούς κι εξωτερικούς, δηλαδή σε αίθουσες κι αυλές. Πριν όμως εξετάσουμε τη “χωρική” ποιότητα των σχολικών τάξεων, που συμβάλλουν στη δημιουργία ενός κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, πιστεύουμε πως είναι σκόπιμο να εξηγήσουμε κάποια πράγματα για τη γενικότερη οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου και πώς αυτή επηρεάζει το παιδί.

Καταρχήν, η οργάνωση του χώρου του νηπιαγωγείου, συνολικά, μας προδιαθέτει για τη λειτουργία του, μέσα από τη διάρθρωσή του και την αισθητική του διάταξη. Μας παραπέμπει στη λογική του σχολικού μηχανισμού, ποιές κατευθυντήριες γραμμές ακολουθεί, σχετικά με τον τρόπο εργασίας κι επικοινωνίας μέσα στις αίθουσες και τί είδους αξίες, πρότυπα και ιδεολογικά στοιχεία προβάλλει (Γερμανός, 1998β). Η οργάνωση του χώρου λειτουργεί και αντανakλά κάποιους δικούς της κανόνες, που επηρεάζουν άμεσα παιδί και παιδαγωγό. Ο κτηριακός χώρος πρέπει να είναι

διαμορφωμένος έτσι, ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς, για τους οποίους δημιουργήθηκε και να εξυπηρετεί και να σέβεται τις ανάγκες των ατόμων, που στεγάζει. Το νηπιαγωγείο πρέπει να δίνει την αίσθηση του πιο οικείου περιβάλλοντος των παιδιών, του οικογενειακού, του σπιτικού, γι' αυτό όλα τα υλικά στοιχεία του, ακόμα και τα χρώματα, με τα οποία είναι βαμμένο, πρέπει να συγκλίνουν προς αυτή την αρχή (Κουτσουβάνου, 1996β, 48). Ο συγκεκριμένος σχολικός χώρος πρέπει να κατασκευάζεται με τη φιλοσοφία του ότι είναι χώρος περισσότερο για παιδιά, για να μην πούμε σχεδόν αποκλειστικά για τα παιδιά και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ως μονάδα, ως ένα άτομο με δική του προσωπικότητα και δικό του χαρακτήρα και όχι ως μάζα. Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να ισοπεδώνει το παιδί (Mesmin, 1978, 85).

Εξάλλου, όταν κτίζονται σχολεία, για να στεγάσουν παιδιά, πρέπει να χρησιμοποιούνται σύγχρονα υλικά και να λαμβάνουν υπόψη τα νεώτερα δεδομένα της ψυχολογίας του παιδιού.

Έτσι, ο χώρος του νηπιαγωγείου θα πρέπει να προκαλεί και να ευνοεί τις αυθόρμητες ενέργειες των παιδιών και να τους δίνουν το έναυσμα ν' αναπτύσσουν πρωτοβουλία. Ο χώρος του νηπιαγωγείου, λοιπόν, δεν πρέπει να εξυπηρετεί μόνο τις προγραμματισμένες και προβλεπόμενες από τη νηπιαγωγό δραστηριότητες (Γερμανός, 1981, 100), αλλά να ανταποκρίνεται και στις ανάγκες της πηγαίας έκφρασης των παιδιών. Και βέβαια, όταν μιλάμε για χώρο, εννοείται ότι αναφερόμαστε όχι μόνο στο πλαίσιο, αλλά και σε όλα εκείνα τα υλικά στοιχεία, που τον συνθέτουν, στον υλικό του εξοπλισμό, ο οποίος είναι πολύ βασικός, πολύ ουσιαστικός για την εκπαίδευση των παιδιών. Μιλάμε για ό, τι υλικό του νηπιαγωγείου υπάρχει, τόσο στο εσωτερικό του όσο και στο εξωτερικό του τμήμα, με το οποίο έρχεται σ' επαφή το παιδί, από την πρώτη μέρα που θα έρθει στο σχολείο. Σ' ένα πρώτο επίπεδο, το παιδί πλησιάζει ένα υλικό σαν κάτι το τελείως άγνωστο, σαν κάτι πρωτόγνωρο, το εξερευνά, πειραματίζεται μ' αυτό, το μαθαίνει χρησιμοποιώντας το, το αφομοιώνει. Το κάθε υλικό αποτελεί για το παιδί έναν τρόπο έκφρασης και προσωπικής προβολής γνώσεων, ιδεών και συναισθημάτων (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 67). Είναι εμφανής η σημασία, που έχουν τα υλικά για τα παιδιά, επειδή δεν έχουν την ικανότητα ακόμα να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αναλυτικά και αντικειμενικά ούτε καν μπορούν να

σκεφτούν κατ' αυτόν τον τρόπο εύκολα. Τα παιδιά σκέφτονται με βάση αυτό που πιάνουν, προχωρούν στο σχηματισμό αφηρημένων εννοιών, μέσα από τις συσχετίσεις και τις μετατροπές, που προκαλούν τα ίδια στα υλικά, με τα οποία παίζουν ή πειραματίζονται (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 62).

Σύμφωνα με τον Piaget, «το σχολείο είναι το μέρος, όπου ο παιδαγωγός καταβάλλει κάθε προσπάθεια για την επινόηση αναπτυξιακών καταστάσεων και που το παιδί μπορεί να οργανώσει, υποσυνείδητα, τη δική του προσαρμογή. Είναι ένας χώρος για δομημένες, αλλά και για αδόμητες καταστάσεις. (...) Οι δημιουργικές καταστάσεις επιβάλλουν τους δικούς τους περιορισμούς, τα υλικά έχουν τα όριά τους και η κοινωνική αλληλεπίδραση αναπτύσσει τη δική της δομή.», (Ρίτςμοντ, 1970, 124-125). Το παιδί αντιγράφει και μιμείται το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, γι' αυτό πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στο τι είδους περιβάλλον τους προσφέρουμε και στο τι ποιότητα αυτό αντανακλά.

Στη συνέχεια, θα δούμε πιο ειδικά ποιοί μπορεί να είναι οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί χώροι ενός νηπιαγωγείου, εξετάζοντας το πώς αυτοί πρέπει να είναι οργανωμένοι και τί μπορούν να προσφέρουν στο παιδί.

α) Εσωτερικοί χώροι: αίθουσες

Στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, υπάρχουν τριών κατηγοριών νηπιαγωγεία: εκείνα που συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία, εκείνα που στεγάζονται στο δικό τους χώρο κι έχουν αυλή και σ' εκείνα που στεγάζονται σε νοικιασμένους συνήθως χώρους, χωρίς αυλή, τα γνωστά σε όλους μας νηπιαγωγεία μαγαζιά. Η κατηγοριοποίηση αυτή είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει κατανοητό, όσο και σαφές, το πόσο πολύ χρόνο βρίσκονται, αναπτύσσονται, εξελίσσονται τα παιδιά μέσα στις αίθουσες, κάθε μέρα. Περισσότερο μας ενδιαφέρει η τρίτη κατηγορία νηπιαγωγείων, που δεν έχουν αυλή, πράγμα που σημαίνει ότι τα παιδιά περνούν ακόμα και το διάλειμμά τους μέσα στις αίθουσες, για όλο σχεδόν το χρόνο. Η ανυπαρξία αυλής τους στερεί πολλά ουσιαστικά πράγματα και από άποψη χώρου και υλικών, φυσικών ή τεχνητών, στοιχείων, αλλά και από άποψη ουσιαστικού νοήματος του διαλείμματος, με ό, τι αυτό σημαίνει και συνεπάγεται.

Στους άλλους δύο τύπους νηπιαγωγείων, που αναφέραμε, τα πράγματα είναι καλύτερα, με την έννοια ότι τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να βγαίνουν στην αυλή, την ώρα του διαλείμματος, εφόσον έχει πραγματικά καλό καιρό. Συνήθως, τα παιδιά σταματούν να βγαίνουν στην αυλή, από το Νοέμβριο ως τον Απρίλιο, με ελάχιστες εξαιρέσεις στο ενδιάμεσο κάποιες ηλιόλουστες και ζεστές μέρες. Τους χειμερινούς μήνες κάνουν τα περισσότερα διαλείμματά τους μέσα στις αίθουσες, οπότε για ακόμα μια φορά το διάλειμμα το "επωμίζονται" οι αίθουσες, που τις περισσότερες φορές κρίνονται ακατάλληλες, λόγω της δομής τους, να ανταποκριθούν στους σκοπούς ενός διαλείμματος και στις ανάγκες των παιδιών, που αυτό εξυπηρετεί. Επομένως, η οργάνωση και η διαμόρφωση των αιθουσών πρέπει να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις, προκειμένου να μπορούν να καλύπτουν κι άλλες ανάγκες των παιδιών, που εκπληρώνονται μόνο την ώρα του διαλείμματος.

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, θα επιχειρήσουμε να επισημάνουμε το σημαντικότερο ρόλο, που κατέχουν οι αίθουσες σ' ένα σχολικό κτίριο, όχι μόνο από άποψη αισθητικής ή μεγέθους, εφόσον συνήθως καταλαμβάνουν την μεγαλύτερη έκταση, αλλά για έναν πολύ πιο ουσιαστικό λόγο, επειδή μέσα στις αίθουσες τα παιδιά ξοδεύουν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινής τους απασχόλησης στο νηπιαγωγείο.

Όσον αφορά, λοιπόν, τη σχολική τάξη, το ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι η σχολική τάξη αποτελεί ταυτόχρονα κι ένα μεταβατικό στάδιο της ζωής του παιδιού, το οποίο φεύγει μέσα από το σπίτι, την ασφάλεια του οικογενειακού κλίματος και εισέρχεται σ' ένα χώρο κοινωνικό, μη προσωπικό. Το νηπιαγωγείο πρέπει ν' αναλάβει να συνεχίσει το ρόλο του σπιτιού για το παιδί, ο εσωτερικός του χώρος πρέπει να είναι οργανωμένος έτσι, ώστε να διευκολύνεται η κοινωνικοποίηση του παιδιού, εξασφαλίζοντάς του κι εμπνέοντάς του την οικογενειακή ατμόσφαιρα (Κουτσουβάνου, 1996β, 51). Εξάλλου, τα ίδια τα παιδιά αποζητούν από μόνα τους αυτήν τη σπιτική ατμόσφαιρα, την οποία φαίνεται ότι προσπαθούν να δημιουργούν κάθε φορά, που βρίσκονται σε κάποιο χώρο. Για να εξασφαλίσουν την ατμόσφαιρα αυτή και να διαφυλάξουν το χώρο αυτό, από την ενδεχόμενη παρουσία άλλων, τοποθετούν διάφορα όρια, "σύνορα", νοερά ή πραγματικά, προκειμένου να τον προστατέψουν και να τον μετατρέψουν σ' ένα χώρο, που θυμίζει το σπίτι τους (Μπέλλας, 1985, 525).

Η οργάνωση των τάξεων του νηπιαγωγείου, πρέπει ν' αναδεικνύει ένα γενικό κλίμα σεβασμού στην προσωπικότητα του παιδιού, σεβασμό προς την ανάγκη του για κίνηση, για ενεργοποίηση, εάν θέλουμε να συμβάλλουμε στην ομαλή γνωστική του και συναισθηματική του ανάπτυξη. Μιλάμε για ένα χώρο, που αξιοποιεί το ψυχολογικό κλίμα και τις κοινωνικές σχέσεις, μεταξύ των μελών μιας ομάδας, που επιτρέπει την ατομική και συλλογική εργασία, που επιδέχεται, δηλαδή, μετατροπές (Γερμανός, 30). Τα χρώματα και τα υλικά πρέπει να είναι τέτοια, που να διεγείρουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών, να τους δίνουν όσο πιο κατάλληλα ερεθίσματα γίνεται· γενικά, να δημιουργούν μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Η αίθουσα όσο πιο τετράγωνη είναι τόσο πιο πολλές δυνατότητες παρέμβασης προσφέρει στα παιδιά, μέσα από τις γωνιές. Η επίπλωση και οι επιφάνειες των τάξεων πρέπει να δημιουργούν στο παιδί την αίσθηση ότι είναι στο σπίτι του και το υλικό επιβάλλεται να είναι ελαφρύ, για να μεταφέρεται εύκολα από τα παιδιά (Mesmin, 1978, 102, 104).

Οι αίθουσες πρέπει να χαρακτηρίζονται από την παιδική κλίμακα, να προβάλλουν έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα, με μικρούς όγκους και χώρους τόσο μεγάλους, που να μην τρομάζουν ή επισκιάζουν το παιδί (Γερμανός, 1981, 99). Η αίθουσα πρέπει να είναι ο χώρος εκείνος, που να ανήκει περισσότερο στα παιδιά, τα οποία έχουν την τάση να τον ελέγχουν, τοποθετώντας τα προσωπικά τους αντικείμενα στα διάφορα σημεία της αίθουσας, που θέλουν να οικειοποιηθούν. Οι νηπιαγωγοί πρέπει να είναι απλοί "επισκέπτες" μέσα στην αίθουσα και να μην παρεμβαίνουν στους προσωπικούς χώρους των παιδιών (Γκότοβος, 1990, 56).

Τα πάντα πρέπει ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών, από τα έπιπλα, μέχρι και τους τοίχους. Ο χώρος της αίθουσας πρέπει να ταξινομείται, ανάλογα με τις δραστηριότητες, που γίνονται σ' αυτόν, οι γωνιές πρέπει να προσελκύουν τα παιδιά, με την άνεση, τη λειτουργικότητα και την πρακτικότητά τους και ν' ανανεώνονται ανά τακτά διαστήματα (Κουτσουβάνου, 1996β, 52). Οι γωνιές πρέπει να διαμορφώνονται έτσι, που ν' ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών για ατομική, αλλά και ομαδική συνεργασία. Επίσης, καλό είναι να υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους, αλλά και η δυνατότητα απομόνωσης, όταν αυτή η επικοινωνία δεν είναι επιθυμητή (Mesmin, 1978, 100). Η Κουτσουβάνου (1996β, 52), υποστηρίζει πως οι γωνιές πρέπει να ξεχωρίζουν, με σαφή και ξεκάθαρα όρια μεταξύ τους,

μέσα από την κατάλληλη τοποθέτηση των επίπλων, γιατί πρέπει τα παιδιά ν' απομονώνονται από τους άλλους και να νιώθουν έτσι ανεξάρτητα. Πάντως από τη βιβλιογραφία, που μελετήσαμε, η γενικότερη άποψη που επικρατεί, είναι πως οι εσωτερικοί χώροι του νηπιαγωγείου πρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους, να έχουν κάποια συνέχεια και η διαρρύθμισή τους να χαρακτηρίζεται από συνοχή. Δηλαδή, τα πάντα μέσα σε μια αίθουσα πρέπει να επικοινωνούν, άμεσα ή έμμεσα (Γερμανός, 1998, Μπέλλας, 1985 κ.ά.). Προσωπικά πιστεύω ότι πράγματι ένα σχολικό κτήριο πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνοχή, δίνοντας έτσι μια συγκροτημένη εικόνα σχολικού κτηρίου, ταυτόχρονα όμως εξυπηρετεί και θέματα οργανωτικά και λειτουργικά, προσφέροντας στα παιδιά του σπιτιού. Πρέπει λοιπόν οι χώροι αυτοί να επικοινωνούν μεταξύ τους, για να μην αισθάνεται το παιδί αποξενωμένο, παράλληλα όμως πρέπει να δίνουν και τη δυνατότητα, όπως είπαμε, στο παιδί να απομονώνεται, ν' απομακρύνεται, όταν το θέλει.

Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου, λοιπόν, "εξειδικεύεται", θα λέγαμε, στις διάφορες γωνιές απασχόλησης, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τον υλικό εξοπλισμό, που διαθέτουν και τον τρόπο, με τον οποίο είναι διαμορφωμένες. Γεγονός είναι πως οι γωνιές δεν μπορούν να είναι ευέλικτες, λόγω του ειδικού τους εξοπλισμού, που προορίζεται, για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες δραστηριότητες. Για το λόγο αυτό χρειάζονται ν' ανανεώνονται συχνά (Γερμανός, 1998β). Τα υλικά, που υπάρχουν στις διάφορες γωνιές, πρέπει να κατέχουν τη δική τους θέση μέσα σ' αυτές, ώστε τα παιδιά να γνωρίζουν πού θα τα βρискουν, κάθε φορά. Επομένως, η τακτοποίηση του υλικού και η επανατοποθέτησή του στα ράφια, τα συρτάρια, τα κουτιά ή αλλού είναι πολύ σημαντική, για τον πρόσθετο λόγο ότι τα παιδιά μαθαίνουν τί σημαίνει οργάνωση κι ευταξία και πώς να την υιοθετούν και να τη χρησιμοποιούν στην προσωπική τους ζωή (Κουτσουβάνου, 1996β, 53).

Η τακτοποίηση, όμως, των γωνιών απασχόλησης συνδέεται και με μια άλλη πολύ σημαντική ιδιότητα. Βοηθά τα παιδιά να δραστηριοποιούνται ακριβώς με τον τρόπο, που επιθυμούν, εφόσον θα βρискουν το παιχνίδι, που θέλουν ή τα υλικά, που χρειάζονται, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του παιχνιδιού τους. Αυτό είναι κάτι, που έχει να κάνει με την οργάνωση του χώρου της αίθουσας του νηπιαγωγείου, που σαφώς αναδεικνύει κατ' αυτόν τον τρόπο τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης αυτής αίθουσας (Κακανά,

1994, 29). Η οργάνωση του χώρου σε γωνιές προσφέρει στα παιδιά μια σειρά επιλογών, για το πού θα πάνε και τί θα παίξουν, κάτι πολύ σημαντικό, δεδομένου ότι τα παιδιά αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να επιλέξουν σε ποιά γωνιά θα πάνε, για να αυτενεργήσουν, να δημιουργήσουν με το δικό τους τρόπο και με βάση τις επιθυμίες τους. Οι γωνιές απασχόλησης αποτελούν ένα παιδαγωγικό μέσο, επειδή τα παιδιά μαθαίνουν να ενεργούν πάνω στο χώρο και να τον κατακτούν, μέσα από την οργάνωσή του στις διάφορες γωνιές. Οι γωνιές πρέπει να είναι προσεγμένες και να διαθέτουν πλούσιο υλικό, η δε επιλογή και οργάνωσή τους θα πρέπει να αποτελούν κοινή απόφαση της νηπιαγωγού και των παιδιών (Κακανά, 1994, 30-31). Πρέπει να δίνουμε στα παιδιά ερεθίσματα, για να πηγαίνουν στις γωνιές, μέσα από τον τρόπο, που τις οργανώνουμε, αν τις ανανεώνουμε, με σεβασμό στις παιδικές ανάγκες.⁵

⁵ Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να παραθέσουμε συνοπτικά και την άποψη της κ. Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη (1977, 91-92, 94, 96, 130-131), που κατά τη γνώμη μου παραμένει ενδιαφέρουσα. Στο συγκεκριμένο βιβλίο γίνεται διαχωρισμός των δραστηριοτήτων των παιδιών στους εσωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου, στο δωμάτιο ασκήσεων και στο δωμάτιο παιχνιδιού:

1. Δωμάτιο ασκήσεων: είναι ο χώρος, στον οποίο εξελίσσονται οι ατομικές και συλλογικές εργασίες των παιδιών. Πρέπει, λοιπόν, να είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε να υπολογίζει και να ενθαρρύνει τις εργασίες αυτές των παιδιών. Το δωμάτιο ασκήσεων πρέπει να επιδέχεται κάποιες αλλαγές, ανάλογα με τη μέρα, την εβδομάδα ή την εποχή, για να διευκολύνει την εργασία των παιδιών, ατομική ή ομαδική, ακόμη περισσότερο.
2. Δωμάτιο παιχνιδιού: είναι το δωμάτιο, που περιλαμβάνει τις διάφορες γωνιές απασχόλησης. Η οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου αυτού εξαρτώνται από το αν έχουν προγραμματιστεί οι δραστηριότητες, που θα συμβούν εκεί. Τα πάντα πρέπει να υπακούουν στην παιδική κλίμακα και οι αποθηκευτικοί χώροι, όπου τοποθετούνται τα διάφορα παιδαγωγικά υλικά. Το υλικό, που υπάρχει στις διάφορες γωνιές, πρέπει να είναι τακτοποιημένο χαμηλά (παιδική κλίμακα) και με τρόπο τέτοιο, που να προκαλεί ή να προδιαθέτει το παιδί να το χρησιμοποιήσει. Και βέβαια, πρέπει να είναι τακτοποιημένη και για το λόγο, που αναφέραμε σε άλλο σημείο, για να ξέρει το παιδί, πού θα βρει το κάθε υλικό, το οποίο ενδεχομένως θα θελήσει να χρησιμοποιήσει. Γενικά, οι γωνιές παιχνιδιού πρέπει να είναι διαμορφωμένες έτσι, που να προσελκύουν το παιδί, δηλαδή, πρέπει να ξεχωρίζουν μεταξύ τους, με βάση τον υλικό τους εξοπλισμό, (σελ. 96). Τέλος, η διακόσμηση του χώρου αυτού πρέπει να είναι η πιο όμορφη, στολισμένη με εικόνες, (που τοποθετούνται στην αρχή του έτους, όταν ακόμα δεν έχουμε έργα των παιδιών), οι οποίες πρέπει ν' ανανεώνονται. Αυτός ο διαχωρισμός, που κάνει η συγγραφέας, θα μπορούσε

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι ο ρόλος, που διαδραματίζουν οι αίθουσες, στο σύνολο του σχολείου, είναι εξαιρετικά σημαντικός, επειδή τόσο ο παιδαγωγός όσο και τα παιδιά, τις καταλαμβάνουν στο μεγαλύτερο διάστημα παραμονής τους στο σχολείο. Η εξέλιξη του καθημερινού προγράμματος, μέσα στην αίθουσα, προβάλλει κάποιους κανόνες συμπεριφοράς, τους οποίους, άμεσα ή έμμεσα, αποδέχονται τόσο τα παιδιά όσο και ο παιδαγωγός (Μπέλλας, 1985, 522). Με άλλα λόγια, οι αίθουσες αποτελούν πεδία αγωγής και δίαυλους επικοινωνίας.

β) Εξωτερικοί χώροι: αυλές

Ο χώρος της αυλής πρέπει να είναι πολυδύναμος και να διακρίνεται από μια ποικιλία, γιατί, εκτός από το διάλειμμα, μπορεί να “φιλοξενήσει” και τις οργανωμένες δραστηριότητες των παιδιών. Η αυλή πρέπει ν’ αποτελεί ένα μέσο, αλλά και φυσικό, χώρο έκφρασης κι επικοινωνίας για το παιδί, όχι μόνο με τα άλλα παιδιά, αλλά και με το γύρω περιβάλλον του. Για το λόγο αυτό, ο συγκεκριμένος χώρος πρέπει να οργανώνεται και να χρησιμοποιείται, βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, στο οποίο η βασικότερη αρχή είναι να προσφέρουμε στα παιδιά ένα περιβάλλον, πλούσιο σε ερεθίσματα (Μπότσογλου, 1998). Ο χώρος της αυλής επιβάλλεται να είναι μεγάλος και ευρύχωρος. Επίσης, θα πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν σ’ αυτόν και να τον διαμορφώνουν και ν’ αναπτύξουν το παιχνίδι και την κίνησή τους σε όλο τους το εύρος. Μ’ αυτόν τον τρόπο τα παιδιά χαίρονται ιδιαίτερα το διάλειμμά τους, επειδή μπορούν να κάνουν κάτι διαφορετικό, κάτι εντελώς δικό τους (Κουτσοβάνου, 1996β, 46).

Τα σημερινά παιδιά των σύγχρονων πόλεων, έχουν περισσότερο την ανάγκη μιας αυλής, που θα διαθέτει όσο το δυνατό περισσότερα στοιχεία του περιβάλλοντος. Έτσι, η αυλή ενός νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού, κρίνεται καλό να έχει δέντρα, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματίζονται, να εξερευνούν, να σκαρφαλώνουν και να περιεργάζονται αυτό το κομμάτι της

να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμος για όλους τους τύπους νηπιαγωγείων, όταν τα παιδιά κάνουν διάλειμμα μέσα- ειδικά για τα νηπιαγωγεία, που δεν έχουν καθόλου αυλή, για ευνόητους λόγους.

φύσης. Εκτός, όμως από δέντρα, μια αυλή καλό είναι να έχει και σκάμμα με άμμο, ώστε τα παιδιά να μπορούν να παίζουν εκεί. Επίσης, να είναι στρωμένη με γκαζόν, για να είναι πιο προσφιλής στα παιδιά, να είναι οπωσδήποτε περιφραγμένη, για ευνόητους λόγους ασφάλειας, να προσφέρει υπόστεγο, για να μπορούν τα παιδιά να βγαίνουν ακόμα και όταν βρέχει. Γενικά, να προσφέρει τη δυνατότητα για ποικίλες δραστηριότητες, αυθόρμητες ή οργανωμένες (Γιαννούλης, Μπαρδής, 1988, 164-165).

Πολύ σημαντική είναι η ύπαρξη κήπου, σ' ένα ξεχωριστό κομμάτι της αυλής. Ο κήπος δίνει το ερέθισμα στα παιδιά ν' ασχοληθούν ευχάριστα και δημιουργικά, με το φύτεμα και γενικά την όλη περιποίηση είτε λαχανικών είτε φρούτων. Από παιδαγωγική άποψη, η ενασχόληση με την περιποίηση και τη φροντίδα ενός μικρού κήπου, είναι πολύ ωφέλιμη για τα παιδιά, γιατί πραγματικά μαθαίνουν δημιουργώντας και δημιουργούν μαθαίνοντας (Δαράκη, Χατζηκωνσταντίνου-Αραβαντινού, 1981, 144).

Ένα άλλο στοιχείο, εξίσου σημαντικό, είναι οι ανισότητες, που πρέπει να υπάρχουν στο έδαφος της αυλής. Στη σχετική βιβλιογραφία, που ανατρέξαμε, διαβάσαμε ότι οι ανωμαλίες στο έδαφος προκαλούν το ενδιαφέρον του παιδιού για διάφορες δραστηριότητες, αποτελούν έναν ακόμα σημαντικό παράγοντα για ν' αναπτυχθεί σωματικά, γιατί δοκιμάζουν τις δυνάμεις του. Τα παιδιά θέλουν να τρέχουν, να πηδούν, να έρπονται, ν' αναρριχώνται, αρέσκονται στο να δοκιμάζουν τη σωματική τους αντοχή, θέλουν και χρειάζονται να σκληραγωγούνται, γιατί μ' αυτόν τον τρόπο αποκτούν αντοχές. Δεδομένου ότι η μυϊκή ανάπτυξη είναι πολύ σημαντική για την ηλικία αυτή, ένα ανώμαλο έδαφος, ανώμαλο όσο πρέπει, εξασκεί τους μεγάλους μύες των παιδιών, τους ενδυναμώνει.

Προσωπικά συμφωνώ με την άποψη αυτή, επειδή πιστεύω πως ένα ανισόπεδο έδαφος είναι πολύ πιο ελκυστικό για τα παιδιά, τους παρέχει πολύ περισσότερες ευκαιρίες για παιχνίδι, γιατί τα βοηθά να διαχωρίσουν τις περιοχές τους πιο εύκολα, να υποστηρίξουν το παιχνίδι τους, μέσα από τη διαμόρφωση του χώρου και να κινητοποιήσει ακόμα περισσότερο τη φαντασία τους. Ένα ισόπεδο έδαφος είναι πιο δύσκολο να χωριστεί σε περιοχές και προκαλεί μεγαλύτερη μονοτονία στα παιδιά, που πάντα τους αρέσει και ψάχνουν το διαφορετικό.

Ο υπαίθριος χώρος του νηπιαγωγείου δεν πρέπει να είναι ασφαλτοστρωμένος ούτε εντελώς άδειος. Χρειάζεται να έχει κάποιο υλικό εξοπλισμό και η σύνθεσή του να είναι τέτοια, που να ενθαρρύνει το παιδί για δημιουργική απασχόληση. Η αυλή πρέπει να περιλαμβάνει παιχνίδια, που να είναι απλά και χωρίς κινδύνους και – μαζί με τον κήπο – θα πρέπει να θεωρούνται συνέχεια του εσωτερικού χώρου παιχνιδιών, προέκτασή του. Γι' αυτό πρέπει να προσφέρει το ερέθισμα στα παιδιά για σωματική και πνευματική εγρήγορση, μέσα από την επαφή τους με τα φυσικά και τα τεχνητά υλικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους (Κουτσουβάνου, 1996 β, 47-48).

Τα παιχνίδια, που καλό είναι να έχει η αυλή ενός νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού, ποικίλουν. Αναφέρουμε ενδεικτικά: τσουλήθρα, τραμπάλες, κορμοί ισορροπίας, σωλήνες, σχοινένια σκάλα, αμμοδόχος (με κουβαδάκια, φτυαράκια, κόσκινα και φόρμες για τα παιδιά), στεφάνια, ποδήλατα, καροτσάκια, μπάλες, σχοινιά, αυτοκινητάκια, μονόζυγο και πολλά άλλα (Δαράκη, Χατζηκωνσταντίνου –Αραβαντινού, 1981, 144-145). Ακόμα, οι συγγραφείς αναφέρονται και σε κάποιες προϋποθέσεις, που πρέπει να υπάρχουν, όσον αφορά την τοποθέτηση των διαφόρων παιχνιδιών. Αναφέρουμε μερικές από αυτές που θεωρούμε ως τις πιο σημαντικές:

⇒ ο χώρος, που θα διατεθεί για τα παιχνίδια αυτά, πρέπει να είναι υπολογισμένος καλά, ώστε να μην είναι σκόρπια στην αυλή ή τον κήπο, αλλά να καταλαμβάνουν μια συγκεκριμένη θέση ή περιοχή, έτσι, ώστε να υπάρχει και κάποιος ελεύθερος χώρος για διάφορες άλλες ασχολίες·

⇒ ο χώρος, που καταλαμβάνει κάθε παιχνίδι, πρέπει να υπολογίζεται με τον όγκο του παιχνιδιού και το χώρο ασφαλείας, που πρέπει να υπάρχει γύρω απ' αυτόν·

⇒ τα παιχνίδια να είναι φτιαγμένα από ανθεκτικά υλικά, (εφόσον προορίζονται για παιδιά), να μην σκουριάζουν εύκολα, να μη σπάνε ή φθείρονται εύκολα·

⇒ να είναι τέτοια, που να προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα παρέμβασής τους, πάνω τους, να προκαλούν την παιδική φαντασία δηλαδή και ν' αφήνουν περιθώρια ανάπτυξης στην παιδική δημιουργικότητα, κατά το παιχνίδι (σελ. 141).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι σήμερα, στα ελληνικά νηπιαγωγεία, επικρατεί η τάση, η αυλή ν' αποτελεί χώρο μόνο για ελεύθερο

παιχνίδι και ψυχοκινητικές δραστηριότητες και τις περισσότερες φορές αντιμετωπίζεται ως τέτοιος. Ο εσωτερικός χώρος του νηπιαγωγείου θεωρείται ως ξεχωριστό κομμάτι από τον εξωτερικό. Στις αίθουσες γίνονται οι οργανωμένες δραστηριότητες, στην αυλή το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών. Ως χώρος, λοιπόν, το διάλειμμα “αδικείται”, θα λέγαμε, σε σχέση με οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα, που επίσημα είναι ενταγμένη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. “Αδικείται” είτε ως προς τα υλικά στοιχεία, που μπορεί να έχει είτε ως προς το χώρο, που του προσφέρεται, ειδικά όταν το διάλειμμα γίνεται μέσα στην αίθουσα του νηπιαγωγείου. Κι αυτό έχει να κάνει και με τη στάση των νηπιαγωγών, την ώρα εκείνη, οι οποίες, στην πλειοψηφία τους, υποστηρίζουν ελάχιστα τη δραστηριότητα του διαλείμματος και συνήθως με λάθος τρόπο. Πάντως, σε καμία περίπτωση δεν την υποστηρίζουν όπως τις οργανωμένες δραστηριότητες. Ως χρόνος, επίσης έχει υποτιμηθεί το διάλειμμα, αν σκεφτεί κανείς ότι στις τρεις ώρες του καθημερινού προγράμματος του νηπιαγωγείου, είναι μόνο μισή ώρα, σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Κι όχι μόνο αυτό. Ο “ελεύθερος” χρόνος των παιδιών είναι ταυτόχρονα κι ελεύθερος χρόνος των νηπιαγωγών, που ο ρόλος τους περιορίζεται απλά στο να παρατηρούν και να επιβλέπουν τα παιδιά και να επεμβαίνουν, μόνο όταν κάποιο παιδί έχει χτυπήσει (Μπότσογλου, 1998). Ο υπαίθριος χώρος του νηπιαγωγείου, όμως, μπορεί να λειτουργήσει και για ένα πλέγμα οργανωμένων δραστηριοτήτων, στα πλαίσια της διδασκαλίας, εκτός από το διάλειμμα. Η αυλή είναι ένας χώρος διαφυγής κι απόδρασης των παιδιών από την αίθουσα είτε αναφερόμαστε στο διάλειμμα είτε στις οργανωμένες δραστηριότητες.

γ) Διάλειμμα κι εκπαιδευτική διαδικασία

Ο χώρος του νηπιαγωγείου επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού ολόπλευρα, γιατί ως πεδίο αγωγής, περιλαμβάνει όχι μόνο ερεθίσματα μάθησης, αλλά κι ερεθίσματα, που δίνουν το έναυσμα στο παιδί να παρέμβει στο χώρο και να τον αναδιοργανώσει άτυπα (Γερμανός, 1998, 36-37). Το παιδί διαμορφώνει το χώρο του, σύμφωνα με τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές, που έχει ήδη αποκτήσει, πριν καν έρθει στο νηπιαγωγείο. Όμως τα παιδιά πάντα έχουν μεγάλα περιθώρια για να μάθουν, γι’ αυτό κι

εμείς πρέπει να τα βοηθήσουμε ν' αποκτήσουν καλές συνήθειες και ουσιαστική κοινωνική συναναστροφή (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 88).

Κύρια χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας είναι η κινητικότητα και η δραστηριοποίηση, γι' αυτό και τα παιδιά έχουν ανάγκη να ζήσουν σ' ένα χώρο, που τους παρέχει αυτές τις δυνατότητες και τα ερεθίσματα για δράση. Ο χώρος του διαλείμματος, είτε πρόκειται για τις αίθουσες είτε για τις αυλές, πρέπει να διεγείρει ψυχολογικά, πνευματικά, νοητικά και σωματικά τα παιδιά (Φράγκος, 1985, 232). Πρέπει να είναι τέτοιος, που να υποστηρίζει υλικά τη δραστηριότητα παιχνιδιού του παιδιού, από τη μια πλευρά, ενώ ταυτόχρονα να επιτρέπει στο παιδί, μέσα από το παιχνίδι του, να παρεμβαίνει στις μορφές και στους στόχους του χώρου αυτού. Με άλλα λόγια, ο χώρος πρέπει να είναι ευέλικτος, για να μπορεί να αναδιαρθρώνεται, να προσαρμόζεται στις ανάγκες του παιδικού παιχνιδιού. Η λογική αυτή στηρίζει τη σχέση παιδιού – παιχνιδιού – χώρου (Γερμανός, 1998, 73).

Εάν πραγματικά θέλουμε τα παιδιά να έχουν ισορροπημένη ψυχική ανάπτυξη, φυσική εκμάθηση των πραγμάτων και των καταστάσεων, θα πρέπει να φροντίσουμε ο χώρος του νηπιαγωγείου να προωθεί τα παιδιά στην άσκηση των αισθητηρίων οργάνων τους, στη χρήση όλων τους των αισθήσεων, της ακοής, της όσφρησης, της αφής, της όρασης και της γεύσης. Μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν καλύτερα στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Κρασανάκης, 1996, 83-84). Ο χώρος διαλείμματος του νηπιαγωγείου χρειάζεται να αποτελεί τον ιδανικότερο χώρο, γι' αυτήν την εξάσκηση, με την προϋπόθεση να είναι σωστά διαμορφωμένος. Χρειάζεται να είναι ένα εμπλουτισμένο περιβάλλον, που να παρέχει στα παιδιά αισθητηριοκινητικά ερεθίσματα, τα οποία να τα ωθούν σε διάφορες δραστηριότητες, απαραίτητες για τη νοητική τους ανάπτυξη και τη συγκρότηση νοητικών δομών, μέσα από εσωτερικές διεργασίες. Η εσωτερικοποίηση αυτών των δομών είναι πολύτιμη για τα παιδιά, εφόσον τα βοηθούν ν' αποκτήσουν εφόδια, νοητικά και πνευματικά, στα οποία θα στηρίξουν την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Κουτσουβάνου, 1996, 51).

Είναι πλέον δεδομένο ότι το παιδί αντιλαμβάνεται καλύτερα τα πράγματα γύρω του, όταν χρησιμοποιεί όλες του τις αισθήσεις. Πρέπει ν' αφήνουμε τα παιδιά όσο χρειάζεται ελεύθερα, μέσα σε σωστά πλαίσια, να τους προσφέρουμε τον υπαίθριο χώρο, που τόσο επιζητούν, για να κινούνται

όσο και όπως θέλουν. Η άσκηση σε ανοιχτό χώρο βοηθάει πολύ στην ανάπτυξη του αναπνευστικού και κυκλοφορικού συστήματος των παιδιών, σταδιακά οδηγεί σε συντονισμό των κινήσεών τους, αποτέλεσμα της επεξεργασίας τους από τα ίδια τα παιδιά, καθώς μαθαίνουν και ανακαλύπτουν τον εαυτό τους (Husson, Pasquer, 1991, 36-37). Ο χώρος του διαλείμματος είναι ένας χώρος ελεύθερων δραστηριοτήτων και παιχνιδιού των παιδιών, ο οποίος χαρακτηρίζεται από την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και προσαρμόζεται στα διάφορα γνωρίσματά του, επιδέχεται δηλαδή μετατροπές. Παρατηρώντας τα παιδιά να παίζουν, καταλαβαίνει κανείς ότι οι δραστηριότητές τους εκτυλίσσονται γύρω από διάφορα σημεία αναφοράς, που υπάρχουν ενδεχομένως στο χώρο είτε είναι θάμνοι, δέντρα, πέτρες, εδαφικές ανωμαλίες είτε διάφορα άλλα υλικά στοιχεία. Τα σημεία αναφοράς είναι αλήθεια ότι προσελκύουν τα παιδιά, γιατί βοηθούν σημαντικά στην εξέλιξη της δραστηριότητάς τους – μερικές φορές μπορεί να την προσδιορίζουν κιόλας (Γερμανός, 1998, 113-116).

Το νηπιαγωγείο παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη της νοημοσύνης του παιδιού, την οποία κι επηρεάζει ανάλογα με τα ερεθίσματα που του προσφέρει. Το 50% της νοημοσύνης του παιδιού, αναπτύσσεται κατά τα τέσσερα πρώτα έτη της ηλικίας του. Επομένως, η οποιαδήποτε στέρηση ερεθισμάτων σε αυτήν την ηλικία είναι ανασταλτική, πολύ περισσότερο απ' ότι στα επόμενα χρόνια (Φράγκος, 1984, 176). Στη νοητική αυτή διαδικασία και ανάπτυξη συντελεί αποφασιστικά και η γλώσσα, η οποία, για να είναι αποτελεσματική σ' αυτήν την ηλικία, θα πρέπει να συνδεθεί με τη δράση, την ενέργεια στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί κατανοεί κι εκφράζεται για τον κόσμο γύρω του μέσα από την πρακτική γνώση, που αποκτά, χειριζόμενο τα διάφορα αντικείμενα, μαθαίνει τις ιδιότητές του μέσα από τον τρόπο που τα χρησιμοποιεί, ανακαλύπτοντας και μαθαίνοντας ταυτόχρονα και τις αντίστοιχες λέξεις, μέσω της επαφής του και της επικοινωνίας του τόσο με τα υλικά στοιχεία του χώρου, όσο και με τα άλλα παιδιά (Ρίτσμοντ, 1970, 31, 132).

Το νηπιαγωγείο πρέπει να αποτελεί τον αποκλειστικό χώρο του παιδιού, το δικό του χώρο, μέσα στον οποίο εκφράζεται, ενεργεί κι εκδηλώνει συμπεριφορές. Οι χώροι του πρέπει να είναι ευέλικτοι, δυναμικοί, για να υποστηρίξουν την παιδική κίνηση από το ένα σημείο στο άλλο

(Παναγιωτοπούλου, 25, 62). Πρέπει να είναι διαμορφωμένος έτσι, ώστε ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών, να προκαλεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ο κάθε χώρος του νηπιαγωγείου πρέπει να εκλαμβάνεται ως μοναδικός, ξεχωριστός από τους άλλους και ν' αντιμετωπίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο, γιατί απευθύνεται σε παιδιά με διαφορετικές ανάγκες και ακόμα διαφορετικές ηλικίες, ιδίως στα συστεγαζόμενα σχολεία. Το κυριότερο όμως είναι οι χώροι αυτοί να είναι ενιαίοι, οι εσωτερικοί να επικοινωνούν με τους εξωτερικούς και κάθε δραστηριότητα, που γίνεται στις αίθουσες, να μπορεί να γίνεται και στην αυλή και το αντίθετο (Κύρος, 37-38).

Τα παιδιά θέλουν να παίζουν και γι' αυτό πρέπει οι χώροι του νηπιαγωγείου, πολύ περισσότερο όταν κάνουν διάλειμμα τα παιδιά, να τους παρέχουν τη δυνατότητα για παιχνίδια, που αντιστοιχούν στην ηλικία τους κι αντεπεξέρχονται στην παιδική κλίμακα. Ειδικά η αυλή, καλό είναι να περιλαμβάνει ένα υπόστεγο, για να έχουν την ευκαιρία τα παιδιά να παίζουν ακόμα κι όταν βρέχει (Mesmin, 1978, 124). Η ανάγκη για κίνηση είναι ουσιαστική και δεδομένη στα παιδιά, γι' αυτό ένας χώρος διαλείμματος πρέπει να είναι μεγάλος και τέτοιος, που να ευνοεί την κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά τον εσωτερικό χώρο, χρειάζεται να είναι διαρρυθμισμένος έτσι, που να κάνει και για καθιστικές και για κινητικές ασκήσεις, με μια μεγάλη μοκέτα στο πάτωμα για την εκτέλεσή τους (De Meur, Staes, 1990, 37).

Η ποιότητα των χώρων αυτών εξαρτάται άμεσα και από τα παιδαγωγικά προγράμματα και τις δραστηριότητες, που εξελίσσονται μέσα σ' αυτούς. Το διάλειμμα, όμως, ως δραστηριότητα, δεν πρέπει να στηρίζεται αποκλειστικά από το πρόγραμμα, που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο, πολύ περισσότερο αν αυτό το πρόγραμμα το εφαρμόζει ο/η κάθε παιδαγωγός. Πρέπει να στηρίζεται σ' ένα χώρο, που θα προκαλεί ευχαρίστηση στα παιδιά και θα τους δίνει τη δυνατότητα να κινούνται ελεύθερα. Οφείλει ν' ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και να είναι πρόσφορος για τη δημιουργία ατομικών και ομαδικών παιχνιδιών (Πανταζής, 1997, 144-145).

Σύμφωνα με τον Mesmin (1978, 38), τα παιδιά δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στους χώρους, που προορίζουν για το παιχνίδι τους και στα σημεία αναφοράς, που αυτοί μπορεί να έχουν. Όταν υπάρχουν ποικίλα σημεία

αναφοράς, τότε αυτοί οι χώροι είναι οι ιδανικότεροι· όταν δεν υπάρχουν, τότε τα ίδια τα παιδιά φροντίζουν να δημιουργήσουν. Επίσης είναι αλήθεια ότι ο χώρος, ανάλογα με το πώς είναι διαμορφωμένος, τί υλικά στοιχεία περιέχει και ποιά πρόσωπα δρουν σ' αυτόν, προσφέρει διαφόρων ειδών παραστάσεις στο παιδί, του προξενεί ποικίλα βιώματα, που είναι αποφασιστικής σημασίας για την ομαλή και ήρεμη ανάπτυξή του (Κουρταλίδης, 1980, 14).

Ανάλογα με τα αντικείμενα, που βρίσκονται στο χώρο, τα παιδιά προβαίνουν σε κινήσεις συγκεκριμένες και κατά κάποιο τρόπο προκαθορισμένες, σε ενέργειες ακριβείς και σαφείς. Επομένως, πρέπει να τους προσφέρουμε μία γκάμα από αντικείμενα, προωθώντας σε μεγάλο βαθμό την εκφραστική τους ελευθερία, προκειμένου, μέχρι το τέλος της προσχολικής ηλικίας, να έχουν κατακτήσει έναν πολύ μεγάλο αριθμό κινήσεων, που να μπορούν να εκτελέσουν με ρυθμό και χάρη (Husson, Pasquer, 1991, 47).

Από την άλλη πλευρά, το ότι υπάρχουν κάποια υλικά στοιχεία στο χώρο του παιχνιδιού (σημεία αναφοράς) δεν σημαίνει ότι δεν μπορούν να υποστούν κάποιες μετατροπές. Μιλάμε για σημειολογικές μεταλλάξεις των υλικών στοιχείων του χώρου, τις οποίες προκαλούν τα παιδιά, παίζοντας, καθώς χρησιμοποιούν αυτά τα υλικά αυθόρμητα. Το πεδίο του παιχνιδιού είναι γεμάτο από αντικείμενα, που διαφοροποιούνται, τροποποιούνται, μεταλλάσσονται συνεχώς, προκειμένου να προσαρμοστούν στις ανάγκες της παιδικής δραστηριότητας (Γερμανός, 1998, 126-127). Το διάλειμμα, ως κατεξοχήν πεδίο παιχνιδιού των παιδιών, πρέπει λοιπόν να περιλαμβάνει πολλά τέτοια υλικά στοιχεία, που, λειτουργώντας ως ερεθίσματα, επιτρέπουν την ανάπτυξη του ατομικού και κυρίως του ομαδικού παιχνιδιού. Και λέμε κυρίως του ομαδικού, επειδή ο χώρος αυτός, πέρα από πεδίο παιχνιδιού, είναι και πεδίο επικοινωνίας με την ομάδα των συνομηλίκων.

Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ειδικότερα την ώρα του διαλείμματος, όπου η ομαδική συνεργασία έρχεται εντελώς αβίαστα, χωρίς την επιρροή άλλων παραγόντων (της νηπιαγωγού ή του προγράμματος διδασκαλίας), εντάσσεται και το πρόγραμμα κοινωνικοποίησης των παιδιών, της μύησης στο ομαδικό πνεύμα. Τα παιδιά, όταν πρωτοέρχονται στο νηπιαγωγείο, συνήθως εκφράζουν συμπεριφορές λιγότερο κοινωνικές. Σταδιακά, όμως, εφόσον ζουν και συνυπάρχουν και με άλλα άτομα στους

ίδιους χώρους, μοιράζονται τα ίδια πράγματα, μαθαίνουν να υποχωρούν, να ελέγχουν τις επιθυμίες τους, να επιζητούν τους άλλους για την εξυπηρέτηση των αναγκών του παιχνιδιού τους, να αποδέχονται και να υπακούουν στους κανόνες του παιχνιδιού και της ομάδας (Χαραλαμπίδης, 1987, 61).

Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν ομάδες με άλλα παιδιά, που βλέπουν ότι συμφωνούν και συνεργάζονται ωραία, έχοντας πλέον την αίσθηση και συνειδητοποιώντας τη σημασία της ομάδας. Στην αρχή, που είναι πολύ μικρά τα παιδιά, ξεκινούν οι ομάδες με δύο άτομα, σιγά – σιγά όμως, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, οι ομάδες αποκτούν περισσότερα μέλη (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 111). Οι ομάδες, όμως, πέρα από το κλίμα συνεργατικότητας, στο οποίο εντάσσουν το παιδί, το βοηθούν ταυτόχρονα να μαθαίνει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να αυτενεργεί νοητικά, γνωστικά και κινητικά, προκειμένου να συμβαδίσει με την ομάδα, να συνεργαστεί ή και ακόμα να την ανταγωνιστεί.

Τίποτα, όμως, από τα παραπάνω δεν έχει ιδιαίτερη σημασία, αν δεν μιλήσουμε και για τη σπουδαιότητα του ρόλου των νηπιαγωγών, που συνυπάρχουν και συλλειτουργούν στους ίδιους χώρους με τα παιδιά.

Ζ) Οργάνωση και χρήση των χώρων του νηπιαγωγείου από τη νηπιαγωγό

Μέχρι στιγμής μιλήσαμε για το χώρο του νηπιαγωγείου και την οργάνωσή του, τις αλλαγές που μπορεί να επιδεχτεί και τη χρήση του από το παιδί. Ακόμη αναφερθήκαμε αναλυτικά στην παιδική ανάπτυξη, μέσα από την παιδική κίνηση, το παιδικό παιχνίδι και πώς όλα αυτά επηρεάζονται από το χώρο. Προϋπόθεση για την επιτυχή υλοποίηση όλων αυτών, είναι η νηπιαγωγός.

Η παιδαγωγική διαδικασία στηρίζεται στους τρεις παράγοντες αγωγής, που συνιστούν το λεγόμενο “παιδαγωγικό τρίγωνο” και αποτελείται από τον “παιδαγωγό”, που βρίσκεται στη βάση του παιδαγωγικού αυτού τριγώνου και ο οποίος διαπαιδαγωγεί, τον “παιδαγωγούμενο”, που βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία μάθησης και το “περιβάλλον”, που αποτελεί το πλαίσιο, μέσα στο οποίο εξελίσσεται όλη η παιδαγωγική διαδικασία (Κακανά, 1994, 35-36). Εδώ όμως θα ασχοληθούμε με τον παιδαγωγό, μιας και αυτός είναι ο

διεκπεραιωτής της παιδαγωγικής διαδικασίας. Προκειμένου να φέρει σε πέρας τη διαδικασία αυτή, η νηπιαγωγός πρέπει να είναι, πρώτα απ' όλα, επιστήμονας παιδαγωγός, να γνωρίζει πολύ καλά την παιδική ανάπτυξη και ψυχολογία, την παιδική φύση γενικότερα. Χρειάζεται να διακρίνεται από αρετές, όπως είναι ο σεβασμός προς το παιδί, η ικανότητα να επικοινωνεί και να λειτουργεί ισορροπημένα με το παιδί, η αγάπη προς τα παιδιά και σ' αυτό, που κάνει, να έχει μεγάλη υπομονή και βέβαια να έχει συνείδηση της θέσης, την οποία κατέχει. Μιλάμε για ένα ρόλο πολύμορφο, ο οποίος απαιτεί σκληρή εργασία κι επαγγελματίες νηπιαγωγούς.

Ο/η παιδαγωγός, ως άτομο, έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, που επηρεάζουν την επικοινωνία του με τα παιδιά και προκαλεί τις αντίστοιχες αντιδράσεις τους. Ο/η κάθε παιδαγωγός μπαίνει στην παιδαγωγική σχέση, με συγκεκριμένη εξωτερική εμφάνιση, έχει το δικό του προσωπικό στυλ, έχει χαρακτηριστικό παρουσιαστικό, τόνο και χροιά φωνής. Ο τρόπος που μιλάει, επικοινωνώντας με τα παιδιά, είναι πολύ σημαντικός, γιατί δημιουργεί και την ανάλογη ατμόσφαιρα, αλλά και συμπεριφορά των παιδιών (Μπέλλας, 1985, 34-35, 37). Η νηπιαγωγός καλείται να παίξει ένα ρόλο πολύμορφο και πολυεπίπεδο, με γνήσια προσωπικά χαρακτηριστικά, πραγματική διάθεση για δουλειά, δημιουργώντας ένα κλίμα ήρεμο και ισορροπημένο, μέσα στο νηπιαγωγείο, αποτελώντας συνάμα το καλό παράδειγμα, το σωστό πρότυπο για τα παιδιά (Χαραλαμπίδης, 1987, 158).

Ο/η παιδαγωγός, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πρώτα απ' όλα είναι άνθρωπος και αυτήν του την ιδιότητα χρειάζεται να την εξασκεί πάντα, όσο επικοινωνεί με τα παιδιά. Πρέπει να δείχνει στα παιδιά ότι είναι άνθρωπος με ευαισθησίες, με ελαττώματα και προτερήματα και ότι μπορεί να κάνει λάθη. Πρέπει να εκφράζει την αγάπη του σε αυτό, που κάνει, να εκφράζει συναισθηματική σταθερότητα, ζεστασιά, ενθουσιασμό, να είναι δίκαιος, ευγενικός αμερόληπτος και να έχει ευχέρεια λόγου. Δεν πρέπει, σε καμία περίπτωση, να δώσει την εντύπωση στα παιδιά ότι δεν τα αγαπά, γιατί τότε δημιουργούνται πολλά προβλήματα, οφείλει να καλλιεργήσει κλίμα εμπιστοσύνης, μεταξύ αυτού και των παιδιών και βέβαια ν' αποδέχεται τα παιδιά έτσι ακριβώς όπως είναι, δείχνοντάς τους σεβασμό (Γιαννούλης, Μπαρδής, 1988, 153-154).

Αναμφισβήτητα, ο/η παιδαγωγός πρέπει να δίνει πολύ αγάπη στα παιδιά, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Πρέπει ν' αντιλαμβάνεται και να σέβεται την ανθρώπινη ύπαρξη και να βοηθά τα παιδιά να καλλιεργηθούν σύμφωνα με αυτό, που τα ίδια θέλουν και όχι όπως ο/η παιδαγωγός επιθυμεί. Πρέπει, δηλαδή, να τους δίνει επιλογές (Ράσελ, χ.χ., 44-45). Ο/η παιδαγωγός έχει την ευθύνη της οργάνωσης καταστάσεων μάθησης, οι οποίες πρέπει να στηρίζονται στις ήδη κεκτημένες γνώσεις κι εμπειρίες των παιδιών. Σκοπός του/της είναι να παροτρύνει τα παιδιά ν' ασχοληθούν με νέα αντικείμενα, βάσει των εμπειριών και των γνώσεων που έχουν, να τα οδηγήσει στην πρακτική γνώση, να δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, οι οποίες θα διεγείρουν την επιθυμία και την ανάγκη των παιδιών να τις επιλύσουν. Μ' αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν τα παιδιά να προσαρμόζονται σε διάφορες καταστάσεις (Ρίτσμοντ, 1970, 123).

Ο/η παιδαγωγός πρέπει να εξασφαλίζει μια ποιότητα στη σχέση του με τα παιδιά, γιατί μέσα απ' αυτή τη σχέση τα παιδιά προσεγγίζουν τον έξω κόσμο, διατυπώνουν τις σκέψεις τους και διαμορφώνουν τη γνώμη τους γι' αυτόν. Παράλληλα κατανοούν και τον εαυτό τους, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους, τί μπορούν να προσφέρουν και πώς, μέσα στα πλαίσια της σχέσης αυτής (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 250).

Ρόλος του παιδαγωγού της προσχολικής ηλικίας είναι να ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες των παιδιών, με τον καλύτερο τρόπο. Συγκεκριμένα, είναι γνωστή η περιέργεια των παιδιών, για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Ο παιδαγωγός πρέπει να εκμεταλλευτεί αυτή την περιέργεια, κατευθύνοντάς την σε επιθυμητούς δρόμους. Πρέπει να παρέχει στα παιδιά την ελευθερία, που τους είναι απαραίτητη, για να εξερευνούν τους χώρους, στους οποίους βρίσκονται· ταυτόχρονα, όμως, χρειάζεται και να προβληματίζει τα παιδιά, να τα εισάγει σε καταστάσεις "ανήσυχες", με σκοπό να μάθουν να εξετάζουν και να ελέγχουν τις πράξεις τους (Φράγκος, 1984, 239, 241).

Ένας/μία παιδαγωγός οφείλει να πιστεύει στην αυτενέργεια του παιδιού και να του προσφέρει την ευκαιρία ν' αναπτύξει πρωτοβουλία, να προβαίνει δηλαδή σε διάφορες ενέργειες, προκειμένου να ικανοποιήσει την ανάγκη του για μάθηση. Το παιδί καθοδηγεί, κατά κάποιο τρόπο, τον/την παιδαγωγό εκεί, που υπάρχουν τα πραγματικά του ενδιαφέροντα (Κουτσοβάνου, 1996, 24-25). Μ' αυτόν τον τρόπο, ο/η παιδαγωγός έχει τη δυνατότητα να

παρακολουθεί την όλη κινητική συμπεριφορά του παιδιού, να δει με τί ασχολείται, ποια είναι τα ενδιαφέροντά του, τί σκέφτεται και ποιες στάσεις υιοθετεί, στη διάρκεια του παιχνιδιού του. Μάλιστα, θα λέγαμε ότι και ο ίδιος ο παιδαγωγός θα πρέπει να συμμετέχει προσωπικά στο παιχνίδι των παιδιών και γενικά σε κάθε δραστηριοποίησή τους, με σκοπό να τους δημιουργεί ευχάριστη διάθεση, αλλά και να τα προσανατολίζει στο ομαδικό παιχνίδι (Τσιαντζή, 1998, 58-59).

Η νηπιαγωγός πρέπει « να παρατηρεί το παιχνίδι των παιδιών, να συντονίζει, να συμμετέχει, να ξεχωρίζει τις δύσκολες καταστάσεις, να αποδέχεται όλα τα παιδιά, να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, για ν' αποκαλύπτει κρυμμένες ικανότητες των παιδιών και γενικά να είναι υπεύθυνος για όλη την τάξη.» (Σιβροπούλου, 1997, 54). Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να διακρίνεται από δημοκρατικότητα, γιατί επηρεάζει την οργάνωση και τη συνοχή της σχολικής τάξης, αλλά και την ίδια την ψυχολογία των παιδιών, έχοντας αντίκτυπο στην απόδοση, τη συμπεριφορά και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Χαραλαμπόπουλος, 1987, 52). Το παιδί, όταν πρωτοέρχεται στο νηπιαγωγείο, λόγω ηλικίας δεν έχει αναπτύξει πολλές δυνατότητες, γι' αυτό χρειάζεται όση βοήθεια μπορεί να του προσφέρει ο παιδαγωγός, όπως επίσης ασφάλεια και προστασία. Το παιδί θέλει τη νηπιαγωγό συνέχεια δίπλα του, στα πρώτα του βήματα, επιδιώκει μια αποκλειστική σχέση μαζί του, γιατί αισθάνεται την έντονη επιθυμία να ξεχωρίσει απ' τα άλλα παιδιά και να μη μοιραστεί με κανέναν άλλο το/ τη νηπιαγωγό του (Μπέλλας, 1985, 90-91).

Ένας πολύ σπουδαίος ρόλος του/της παιδαγωγού είναι να βοηθά κάθε παιδί ν' αναπτυχθεί ελεύθερα και ισορροπημένα, προσφέροντάς του ένα περιβάλλον εύπλαστο και μεταλλάξιμο. Πρέπει ο/η ίδιος/α να παρεμβαίνει στο χώρο του νηπιαγωγείου και να τον διαμορφώνει, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς του σκοπούς: να ανανεώνει τα υλικά στοιχεία των χώρων παιχνιδιού, να τα συντηρεί με τη βοήθεια των παιδιών, να μετακινεί διάφορα έπιπλα για τις ανάγκες κάποιων δραστηριοτήτων και ν' απασχολεί τα παιδιά σε ομάδες (Mesmin, 1978, 95). Το παιδαγωγικό υλικό πρέπει να ποικίλει και να το επιλέγει ο παιδαγωγός, σύμφωνα με τις δραστηριότητες που έχει προγραμματίσει, την ώρα της διδασκαλίας· σκοπός είναι να προσφέρει στα παιδιά κάθε δυνατότητα, ώστε ν' αποκτήσουν γνώσεις και ν' αναπτύξουν

δεξιότητες, με βασικό γνώμονα τη φαντασία, που είναι τόσο προσφιλή στα παιδιά και γι' αυτό, σε καμία περίπτωση, δε θα πρέπει να την αναστείλει ή να την ανακόψει (Husson, Pasquer, 1991, 22).

Ο ρόλος του/της παιδαγωγού δεν πρέπει να περιορίζεται στο να υποδεικνύει τρόπους συμπεριφοράς στα παιδιά ή πολύ περισσότερο να τους επιβάλλει. Αλλά θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί να εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, για να το βοηθήσει να φτάσει μόνο του στη γνώση· πρέπει να το βοηθήσει να μάθει να ελέγχει τον εαυτό του, τις ενέργειές του, τις συμπεριφορές του, αλλά μόνο μέσα από τα προσωπικά βιώματά του. Είναι ανάγκη, λοιπόν, να δημιουργήσει ο παιδαγωγός ένα περιβάλλον από πλήθος υλικών, που δίνουν την ευκαιρία στο παιδί να δραστηριοποιηθεί ποικιλοτρόπως, αναπτύσσοντας τη σκέψη του και τον ψυχισμό του (Κουτσουνάου, 1996, 74).

Τα παιδιά είναι για τον παιδαγωγό ένα μυστήριο, γιατί δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, δεν μπορούν να ξεχωρίσουν ποιο είναι το σωστό και ποιο το λάθος. Εάν θέλουμε να κατανοήσουμε την παιδική ψυχή, θα πρέπει να την προσεγγίσουμε με όλη τη φαντασία και τη διαίσθηση, που διαθέτουμε, προκειμένου να δούμε τί το σημαντικό κρύβει – σημαντικό για τα παιδιά – πέρα από κάθε είδους περιορισμούς (Cohen, Stern, Balaban, 1991, 91). Παιδί και παιδαγωγός χρειάζεται να συνεργαστούν, ώστε να δημιουργήσουν από κοινού ένα κλίμα παιδαγωγικό, κατάλληλο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, επομένως η σωστή επικοινωνία μεταξύ τους αποτελεί βασική προϋπόθεση, γεγονός που αντανακλά σεβασμό του παιδαγωγού προς το παιδί και το αντίθετο (Κουτσουνάου, 1996, 88).

Σύμφωνα με τον Piaget, « ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να πλάσει ανθρώπους, που είναι ικανοί να κάνουν καινούρια πράγματα, όχι απλώς να επαναλάβουν αυτά, που έκαναν άλλες γενιές – ανθρώπους δημιουργικούς, εφευρετικούς, που ν' ανακαλύπτουν πράγματα. Ο δεύτερος στόχος της εκπαίδευσης είναι να διαμορφώνει μυαλά, που θα κρίνουν, θα επαληθεύουν και δε θα δέχονται ό, τι τους προσφέρουν. Χρειαζόμαστε μαθητές, που να είναι ενεργητικοί, που γρήγορα μαθαίνουν να βρίσκουν μόνοι τους, με βάση τη δική τους αυθόρμητη δραστηριότητα και το υλικό που τους βάζουμε μπροστά τους.» (Ρίτσμοντ, 1970, 145-146).

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1996, 179), στο σχολικό χώρο τα διάφορα δρώμενα αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν σκεφτούμε τα εξής: το χρόνο, που το κάθε παιδί ξοδεύει στο σχολείο, τη σταθερότητα και την τυποποίηση του σχολικού κτιρίου. Ο κάθε μαθητής, είναι αναγκασμένος να παραμένει σ' ένα σχολείο, που δεν του προσφέρει ποικιλία ερεθισμάτων, τον κουράζει αισθητικά και οπτικά. Φαίνεται σα να μην υπάρχει καμία σχέση μεταξύ του σχολικού κτιρίου και των νέων ανθρώπων, που φιλοξενεί. Ο σχολικός χώρος πρέπει ν' ακολουθεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, τους οποίους καλείται να εκπληρώσει και να είναι έτοιμο να εξυπηρετήσει τις ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.

Τα νηπιαγωγεία, που στεγάζονται στο δικό τους χώρο κι έχουν αυλή, ξεφεύγουν από αυτήν την τυποποίηση και τη στατικότητα, παρέχουν στα παιδιά πιο ποικίλα ερεθίσματα. Αυτά, όμως, που συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία και αυτά, που στεγάζονται σε δικό τους χώρο μεν, αλλά δεν έχουν αυλή, βρίσκονται στη χειρότερη μοίρα, όσον αφορά την τυποποίηση και την αδυναμία προσφοράς πολυποικίλων υλικών στοιχείων. Βέβαια, εάν ο παιδαγωγός έχει όρεξη και φαντασία, ακόμα κι όταν δεν υπάρχει αυλή στο νηπιαγωγείο, μπορεί να διαμορφώσει ανάλογα τον εσωτερικό χώρο. Όμως σίγουρα, κανένας εσωτερικός χώρος δεν μπορεί ν' αντικαταστήσει την αυλή, αφού αποτελεί απλό υποκατάστατό της, που δίνει στα παιδιά την ψευδαίσθηση του διαλείμματος και το "άρωμα" μιας αυλής, όπως θα δούμε και στην έρευνα, που ακολουθεί.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια μικρή έρευνα, που διεξήγαμε στην προσπάθειά μας να δούμε, τί επίδραση έχει το διάλειμμα, τόσο ως χώρος όσο και ως χρόνος, στη συμπεριφορά των παιδιών. Πριν συνεχίσουμε, όμως, θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι η ελληνική βιβλιογραφία, στην οποία ανατρέξαμε για το θέμα μας, δεν μας δίνει αρκετές πληροφορίες για το διάλειμμα, γενικά δεν αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και η παιδαγωγική του αξία. Αυτό μας έκανε να υποθέσουμε πως δεν υπάρχει σωστή ή αρκετή ενημέρωση για τη δραστηριότητα του διαλείμματος. Αυτό το τελευταίο αποτέλεσε και τον κυριότερο σκοπό της έρευνας, που ακολουθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μέχρι στιγμής αναφερθήκαμε, θεωρητικά, στη γενικότερη σχέση του ανθρώπου με το χώρο, ειδικότερα στη σχέση του παιδιού με το χώρο, επισημάναμε την παιδαγωγική του αξία, μέσα από την παιδική κίνηση και το παιδικό παιχνίδι. Αναφερθήκαμε, επίσης, στην αλληλεπιδραστική σχέση του σχολικού χώρου και της κοινωνίας, αναδεικνύοντας τους ιδιαίτερους χώρους ενός νηπιαγωγείου, τις αίθουσες και τις αυλές και μιλώντας για το διάλειμμα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκφράσαμε και υποστηρίξαμε την άποψη ότι το διάλειμμα αποτελεί, ως χωρόχρονος και ως δραστηριότητα, ένα σπουδαιότατο πεδίο αγωγής, με μεγάλη συμβολή και αξία παιδαγωγική και προσδιορίσαμε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες, που πρέπει να έχει ο χώρος του διαλείμματος, καθώς και το ρόλο του παιδαγωγού την ώρα του διαλείμματος. Τονίσαμε το σημαντικότερο γεγονός ότι οι έννοιες “διάλειμμα” και “χώρος” είναι αναπόσπαστες και υποστηρίζουν η μία την άλλη: το διάλειμμα εκδηλώνεται, ως δραστηριότητα με συγκεκριμένη διάρκεια, μέσα σε συγκεκριμένους χώρους και για να έχει ποιότητα και ως έννοια πρέπει να έχει ποιότητα και ως χωρόχρονος, πρώτα απ’ όλα.

Απ’ την άλλη, ένας χώρος πρέπει να φτιάχνεται και να δομείται, για να “φιλοξενήσει” τη δραστηριότητα του διαλείμματος, να είναι σαφής και ξεκάθαρος ως προς τις αρχές, τις αξίες, τα ερεθίσματα μάθησης κι επικοινωνίας, που θα προσφέρει στα παιδιά. Ο/η παιδαγωγός αναλαμβάνει την ευθύνη της παιδαγωγικής ποιότητας του διαλείμματος, αφενός όταν ή αν παρεμβαίνει σ’ αυτόν και τον διαμορφώνει κι αφετέρου όταν ή αν παρέχει στα παιδιά την ίδια ευκαιρία παρέμβασης και διαμόρφωσης του χώρου αυτού. Όταν ή αν δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν διάλειμμα, χωρίς να ταυτίζεται η ώρα αυτή με τις ελεύθερες δραστηριότητες, που αποτελούν δύο διαφορετικές και ξεχωριστές στιγμές, με άλλη ποιότητα η καθεμία. Η νηπιαγωγός αναλαμβάνει αυτήν την ευθύνη, από τη στιγμή που αποφασίζει, πού θα κάνουν τα παιδιά διάλειμμα: στην αίθουσα ή την αυλή; Η απόφαση αυτή δείχνει και το κατά πόσο σέβεται την ανάγκη του παιδιού να αλλάζει

παραστάσεις, να κινηθεί, να εκτεθεί στον αέρα, τον ήλιο, το κρύο ή και τη βροχή.

Επομένως, επιχειρήσαμε να διεξάγουμε μια έρευνα σε νηπιαγωγεία της περιοχής του Βόλου, ώστε να μελετήσουμε καλύτερα τη διαδικασία, το χώρο και το χρόνο του διαλείμματος, τις συμπεριφορές, που αναπτύσσουν κι εκδηλώνουν τα παιδιά, καθώς και τις απόψεις των νηπιαγωγών.

A) Πειραματική διαδικασία

α) Στόχοι και υποθέσεις έρευνας

Σύμφωνα με το παραπάνω πλαίσιο, οι βασικοί στόχοι μας ήταν οι εξής:

- 1) Η διερεύνηση, για το αν οι νηπιαγωγοί επιλέγουν να βγάζουν τα παιδιά για διάλειμμα στην αυλή, όχι μόνο τους φθινοπωρινούς ή θερινούς μήνες, αλλά και το χειμώνα, ακόμα κι όταν έχει κάποιο κρύο και γενικά όταν οι συνθήκες δεν είναι ιδανικές για διάλειμμα στην αυλή. Και δεν αναφερόμαστε μόνο στα νηπιαγωγεία που έχουν αυλή, αλλά και σε όσα δεν έχουν, μας ενδιαφέρει να δούμε αν οι νηπιαγωγοί θεωρούν πρωταρχικό μέλημά τους να βγάζουν τα παιδιά καθημερινά έξω από την αίθουσα ή αν τουλάχιστον αναζητούν κάποιες άλλες λύσεις, προκειμένου να βγαίνουν από την αίθουσα του νηπιαγωγείου.
- 2) Η μελέτη και καταγραφή των χώρων, όπου διαδραματίζεται το διάλειμμα και του υλικού τους εξοπλισμού.
- 3) Επίσης, επιδιώξαμε να παρατηρήσουμε τη στάση των νηπιαγωγών και την άμεση ή έμμεση επίδρασή της στο παιχνίδι των παιδιών.

Βασική υπόθεση της έρευνάς μας αποτέλεσε η άποψη ότι η επίδραση του διαλείμματος είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, επηρεάζοντας, άμεσα κι έμμεσα, τη συμπεριφορά τους και τη διάθεσή τους στο σχολικό περιβάλλον.

β) Μέθοδος

Για την ικανοποίηση των στόχων αυτών, χρησιμοποιήθηκαν δύο μέθοδοι, η ημι-δομημένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 1 και 2) και η επιτόπια παρατήρηση (βλ. Παραρτήματα 3 και 4).

Η ημι-δομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε, προκειμένου να μας πουν οι νηπιαγωγοί τις απόψεις τους, σχετικά με τη χρησιμότητα του διαλείμματος. Θέλαμε να δούμε, τις αντιλήψεις των ίδιων των νηπιαγωγών για το διάλειμμα, για να καταλάβουμε τη σημασία που του αποδίδουν, αλλά και πώς συμπεριφέρονται οι νηπιαγωγοί εκείνη τη συγκεκριμένη ώρα. Μέσα από τις δομημένες συνεντεύξεις, εκείνο που στοχεύαμε, ήταν να μας μιλήσουν ελεύθερα οι νηπιαγωγοί, να μας εκφράσουν τη γνώμη τους, η οποία έχει διαμορφωθεί και σχηματιστεί μέσα από τη μακρόχρονη πορεία τους στα νηπιαγωγεία. Η εμπειρία τους αυτή, λοιπόν, κρίθηκε πολύτιμη για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων μας.

Η επιτόπια παρατήρηση κρίθηκε αναγκαίο να γίνει, αφενός για να ελέγχουμε τις απαντήσεις, από τις συνεντεύξεις και να δούμε τελικά, τί πραγματικά συμβαίνει, σ' ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα της πόλης του Βόλου. Αφετέρου, η επιτόπια παρατήρηση μας βοήθησε να γνωρίσουμε τους χώρους των νηπιαγωγείων, τις παιδαγωγικές μεθόδους και αντιλήψεις των νηπιαγωγών και – προπάντων – να παρατηρήσουμε τα ίδια τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος, για να έχουμε μια πιο συνολική εικόνα για τη δραστηριότητα και γενικότερη συμπεριφορά τους.

Η αλήθεια είναι ότι ανάλογες έρευνες δεν συναντήσαμε στην ελληνική βιβλιογραφία, που μελετήσαμε. Γι' αυτό η όλη προσπάθεια έγινε πολύ προσεκτικά, βήμα – βήμα, ώστε να έχουμε όσο πιο έγκυρα αποτελέσματα γίνεται, για να μην αδικήσουμε ούτε τις νηπιαγωγούς ούτε τα παιδιά ούτε τους ίδιους μας τους εαυτούς.

γ) Η διαδικασία

Η όλη διαδικασία περιελάμβανε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε νηπιαγωγούς της περιοχής του Βόλου. Για το σκοπό αυτό κατασκευάστηκαν δύο οδηγοί

συνέντευξης (βλ. Παράρτημα 1 και Παράρτημα 2), ο πρώτος για τα νηπιαγωγεία που είχαν αυλή και ο δεύτερος για τα νηπιαγωγεία που δεν είχαν αυλή. Η φάση αυτή διήρκεσε περίπου δύο εβδομάδες (τέλη Φεβρουαρίου με αρχές Μαρτίου).

Η δεύτερη φάση της έρευνας περιελάμβανε τις επιτόπιες παρατηρήσεις, στα νηπιαγωγεία του δείγματός μας και διήρκεσε 1 ½ μήνα, από τα μέσα Μαρτίου μέχρι και τέλος Απριλίου. Για τη διεξαγωγή των παρατηρήσεών μας αυτών χρησιμοποιήσαμε δύο σχάρες παρατήρησης (μία για τα σχολεία, που είχαν αυλή και μία για τα σχολεία, που δεν είχαν), τις οποίες δημιουργήσαμε, ώστε να εξασφαλίσουμε μια αντικειμενική παρατήρηση, που να βασίζεται στα ίδια κριτήρια παρατήρησης για όλα τα νηπιαγωγεία, (οι σχάρες παρατήρησης με τα σχολεία που έχουν και που δεν έχουν αυλή, δίνονται στα Παραρτήματα 3 και 4 αντίστοιχα).

Επίσης, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι για τις ανάγκες της επιτόπιας παρατήρησης επισκεφθήκαμε, επίσημα, τα νηπιαγωγεία του δείγματός μας από μία φορά. Όμως, από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Απρίλιο, τα επισκεφθήκαμε ανεπίσημα περίπου πέντε φορές το καθένα, με σκοπό να καταλήξουμε σε πιο έγκυρα αποτελέσματα.

δ) Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αυτής ήταν 21 δημόσια νηπιαγωγεία και παιδικοί σταθμοί. Επομένως, οι νηπιαγωγοί, από τις οποίες πήραμε τις συνεντεύξεις, ήταν 21, μία νηπιαγωγός από κάθε νηπιαγωγείο. Θα θέλαμε να σημειώσουμε εδώ ότι όλα τα νηπιαγωγεία ήταν 2/θέσια, οπότε επιλέξαμε για συνέντευξη μόνο μία από τις νηπιαγωγούς, από το κάθε νηπιαγωγείο, έχοντας ως κριτήριο επιλογής κυρίως τη διάθεσή τους για συνεργασία.

Β) Αποτελέσματα

α) Παρουσίαση των δεδομένων του ερωτηματολογίου

Ι) Σχολεία που έχουν αυλή

Τα σχολεία με αυλή ήταν 18, 6 συστεγαζόμενα και 12 σε αυτόνομους χώρους. Αναλυτικά,

► Στην 1^η ερώτηση, “αν θεωρούν σημαντική την ύπαρξη αυλής στα νηπιαγωγεία και γιατί” λάβαμε 16 διαφορετικές θετικές απαντήσεις, δεδομένου ότι η κάθε νηπιαγωγός μας έδωσε παραπάνω από μία. Έτσι, 8 από τις 16 απαντήσεις αναφέρονταν στην ελεύθερη έκφραση και το παιχνίδι, 5 απαντήσεις για εκτόνωση, 2 για ανάπτυξη της κινητικότητας, 1 για επαφή με τη φύση, ενώ 5 νηπιαγωγοί δεν έδωσαν καμία εξήγηση.

► Στη 2^η ερώτηση, “πώς πρέπει να είναι, κατά τη γνώμη τους διαμορφωμένη η αυλή”, λάβαμε συνολικά 42 απαντήσεις. 12 από αυτές αναφέρονταν σε κήπο, γκαζόν, χώμα, άμμο, λουλούδια και δέντρα, 9 σε παιδική χαρά, 6 απαντήσεις ήταν για την ασφάλεια, που πρέπει να παρέχει η αυλή, 3 απέκλειαν το τσιμέντο, 2 αναφέρονταν σε υπόστεγο, 2 για περίφραξη με λουλούδια, 2 για αυλή χωρίς εμπόδια, 1 νηπιαγωγός ήθελε πλακόστρωτη αυλή, αποκλείοντας το τσιμέντο και 1 νηπιαγωγός ήθελε επίστρωση με χαλίκι, αποκλείοντας το χώμα, γιατί γίνεται λάσπη, όταν βρέχει, που τη φέρνουν μέσα στην αίθουσα τα παιδιά.

► Στην 3^η ερώτηση, “αν νομίζουν ότι η αυλή πρέπει να χρησιμοποιείται και γι’ άλλες δραστηριότητες”, λάβαμε 26 απαντήσεις. Οι 13 υποστηρίζουν ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ψυχοκινητικό, 2 για ομαδικά παιχνίδια, 2 για μελέτη του φυσικού περιβάλλοντος, 2 για παιδική λογοτεχνία, 2 για τις γιορτές, 2 για όλους τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος, 1 για ζωγραφική, 1 για προμαθηματικά και 1 για δραματοποίηση. Βέβαια και οι 18 νηπιαγωγοί έθεσαν δύο προϋποθέσεις, ότι οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να γίνουν όταν έχει καλό καιρό κι όταν υπάρχει μεγάλος χώρος στην αυλή.

► Στην 4^η ερώτηση, “αν οι ίδιες χρησιμοποιούν την αυλή για άλλες δραστηριότητες”, λάβαμε 17 θετικές απαντήσεις και 7 αρνητικές. Από τις 17 αυτές απαντήσεις, 6 ήταν για ψυχοκινητικό, 2 για παιδική λογοτεχνία, 2 για προμαθηματικά, 2 για μελέτη του περιβάλλοντος 1 για δραματοποίηση, 1 για

κουκλοθέατρο, 1 για κατασκευές, 1 για νοητικό και 1 για όλους τους τομείς, όλα αυτά με την προϋπόθεση ότι έχει καλό καιρό. Από τις 7 αρνητικές απαντήσεις, 6 ήταν λόγω προβλημάτων συστέγασης και 1 για λόγους περιφραξης.

► Στην 5^η ερώτηση, “πόσο συχνά βγάζουν τα παιδιά στην αυλή και με τί καιρό”, 16 από τις 18 νηπιαγωγούς απάντησαν μόνο όταν έχει καλό καιρό, το χειμώνα πολύ σπάνια, ενώ μόνο 2 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι βγάζουν τα παιδιά στην αυλή, ακόμα και το χειμώνα, όταν κάνει κρύο ή βρέχει.

► Στην 6^η ερώτηση, “αν θεωρούν σημαντικό να βγάζουν τα παιδιά στην αυλή κάθε μέρα και γιατί”, όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, δίνοντάς μας 30 απαντήσεις. Απ’ αυτές, 8 αναφέρονταν στο ότι τα παιδιά χρειάζονται εκτόνωση, 7 γιατί είναι αναγκαίο το παιχνίδι στα παιδιά, 4 γιατί είναι βασικό για την κοινωνικοποίησή τους, 4 γιατί είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της κινητικότητάς τους, 3 γιατί είναι κλεισμένα μέσα την περισσότερη ώρα τα παιδιά, 2 γιατί το ζητούν τα ίδια τα παιδιά, 1 γιατί έρχονται σ’ επαφή με τη φύση, 1 γιατί βοηθάει στη γλωσσική τους εξέλιξη, ενώ 1 νηπιαγωγός δεν εξέφερε καμία γνώμη. Όλες οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στην προϋπόθεση ότι πρέπει να έχει καλό καιρό.

► Στην 7^η ερώτηση, “σε ποιό χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά κάνουν διάλειμμα μέσα”, λάβαμε 18 απαντήσεις. Από αυτές, 7 αναφέρονταν στο ότι τα παιδιά ασχολούνται γενικά στις διάφορες γωνιές, όταν κάνουν διάλειμμα μέσα, 4 στην εσωτερική αυλή (ένας κοινόχρηστος χώρος, που βρίσκεται σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα του κτηρίου κι έχει διάφορα παιχνίδια παιδικής χαράς και είναι μόνο για το διάλειμμα και για ψυχοκινητικό), 3 νηπιαγωγοί απάντησαν στο χωλ, 2 στην αίθουσα του ψυχοκινητικού, ενώ 2 νηπιαγωγοί απάντησαν πως δεν κάνουν ποτέ διάλειμμα μέσα.

► Στην 8^η ερώτηση, “σε ποιό σημείο συνήθως βρίσκονται, όταν κάνουν διάλειμμα μέσα στην τάξη”, πήραμε 19 απαντήσεις, 12 μας είπαν ότι περιφέρονται σε όλο το χώρο (μία νηπιαγωγός επεσήμανε ότι την ώρα του διαλείμματος, γίνονται πάντα οργανωμένα παιχνίδια, ποτέ δεν αφήνουν ελεύθερα τα παιδιά, επειδή είναι πολλά και φοβούνται μήπως χτυπήσουν), 3 ότι βρίσκονται σε κάποιο ιδιαίτερο σημείο μέσα στην αίθουσα, όπου υπάρχει οπτική πρόσβαση προς τα παιδιά, 2 στο χωλ και 2 στο γραφείο. Σε 2 από τις

18 νηπιαγωγούς δεν έγινε η ερώτηση, γιατί ποτέ δεν κάνουν διάλειμμα μέσα στην αίθουσα.

► Στην 9^η ερώτηση, “αν δίνουν στα παιδιά άλλα υλικά, εκτός αυτών της αυλής για να παίξουν”, 8 από τις 18 νηπιαγωγούς απάντησαν θετικά, δίνοντάς μας 42 απαντήσεις. Από αυτές, 13 είπαν ότι τους δίνουν στεφάνια, 11 μπάλες, 3 σχοινάκια, 3 ρόδες, 3 κουβαδάκια και φτυαράκια, 2 αυτοκινητάκια, 2 οικοδομικό υλικό, 2 φορητή μπασκέτα, 2 φορητή τσουλήθρα, μία κορδέλες και μία ό, τι άλλο μπορούν να βρουν τα παιδιά μόνα τους. Οι 7 από τις 18 νηπιαγωγούς επισήμαναν ότι δεν τους δίνουν πάντα υλικά, 2 νηπιαγωγοί από τις 7 γιατί δεν ενδείκνυται ο χώρος έξω, 2 λόγω συστέγασης, 2 δεν έδωσαν καμία δικαιολογία και 1 για τι τα παιδιά δεν χρειάζονται τίποτα παραπάνω απ’ αυτά, που έχει η αυλή. Αρνητικά, στην ερώτησή μας, απάντησαν 3 από τις 18 νηπιαγωγούς, όλες με τη δικαιολογία πως δεν χρειάζεται, γιατί η αυλή έχει παιχνίδια.

► Στη 10^η ερώτηση, “πώς αντιδρούν τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος, όταν βγαίνουν έξω στην αυλή”, λάβαμε 22 παρόμοιες απαντήσεις. 12 είπαν ότι τα παιδιά ξετρελαίνονται, αντιδρούν με πολύ μεγάλη χαρά, 7 ήταν ότι τα παιδιά ξεφωνίζουν, φωνάζουν “διάλειμμα” και 3 ότι βγαίνουν τρέχοντας έξω. Μία νηπιαγωγός είπε πως το χρησιμοποιεί σαν απειλή, για να μη βγουν έξω τα παιδιά.

► Στην 11^η ερώτηση, “ποιές περιοχές προτιμούν τα παιδιά”, πήραμε 29 απαντήσεις. Οι 11 αφορούσαν τα διάφορα στοιχεία της φύσης (άμμο, χώμα, νερό, δέντρα), 6 όλη την αυλή (2 νηπιαγωγοί εξέφρασαν τη δικαιολογία πως δεν έχουν μεγάλο χώρο, γι’ αυτό τα παιδιά πηγαίνουν σε όλη την αυλή), 3 κάποιο “κρυφό” σημείο, 3 τα κάγκελα, 3 την παιδική χαρά, μία τη σκάλα, μία ανάλογα με την παρέα και μία στις γωνιές της αυλής (είναι τετράγωνη η αυλή).

► Στη 12^η ερώτηση, “ποια υλικά χρησιμοποιούν τα παιδιά στην αυλή, την ώρα του διαλείμματος”, 5 νηπιαγωγοί διαφοροποίησαν τα παιχνίδια, που παίζουν τα παιδιά, σε αγορίστικα και κοριτσίστικα. Για τα κορίτσια, 2 νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν κουζινικά και μία νηπιαγωγός είπε ότι προτιμούν τις κούκλες. Για τα αγόρια, 3 νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι προτιμούν να χρησιμοποιούν το οικοδομικό υλικό και 2 τα αυτοκινητάκια. Οι υπόλοιπες νηπιαγωγοί μας έδωσαν τις εξής απαντήσεις και για τα δύο φύλα: 14 απαντήσεις αναφέρονταν στα στοιχεία της φύσης, 6 στα στεφάνια, 3 στην

μπάλα, 3 στην παιδική χαρά, μία για τα παιδιά από το άλλο (συστεγαζόμενο) νηπιαγωγείο, μία στο σχοινάκι, μία στα υλικά που φέρνουν τα ίδια τα παιδιά από το σπίτι και μία στο ότι τρέχουν συνέχεια.

► Στη 13^η ερώτηση, “σε ποιο σημείο της αυλής βρίσκονται οι νηπιαγωγοί την ώρα του διαλείμματος”, λάβαμε 23 απαντήσεις. 11 είπαν ότι περιφέρονται σε όλο το χώρο της αυλής, 6 ότι κάθονται σ’ ένα κεντρικό σημείο, για να έχουν καλύτερη οπτική πρόσβαση προς τα παιδιά, 3 απάντησαν εκεί που είναι τα περισσότερα παιδιά και 3 ότι κάθονται στο παγκάκι.

► Στη 14^η ερώτηση, “αν διαφοροποιούνται τα παιχνίδια των παιδιών, όταν κάνουν διάλειμμα μέσα, απ’ αυτά που παίζουν, όταν κάνουν διάλειμμα έξω”, θετικά απάντησαν 15 από τις 18 νηπιαγωγούς και αρνητικά απάντησαν οι 3.

► Στη 15^η ερώτηση, “τί παιχνίδια παίζουν μέσα τα παιδιά και τί έξω”, λάβαμε τις εξής απαντήσεις: για τα παιχνίδια, που παίζουν τα παιδιά έξω, οι απαντήσεις ήταν 46, 13 αφορούσαν το τρέξιμο και τα κινητικά παιχνίδια, 10 τα ομαδικά παιχνίδια, 6 την ελεύθερη έκφραση των παιδιών, 4 το συμβολικό παιχνίδι, 4 την μπάλα, 3 τα παιχνίδια παιδικής χαράς, 2 τα στεφάνια, 2 τις κατασκευές και 2 το χώμα. Για τα παιχνίδια, που παίζουν έξω τα παιδιά, οι απαντήσεις ήταν 17, 13 αναφέρονταν σε απασχόληση των παιδιών στις διάφορες γωνιές, 2 με παιχνίδια εσωτερικών χώρων, στις εσωτερικές αυλές και 2 είπαν ότι τα παιδιά, γενικά, παίζουν στατικά παιχνίδια. Υπήρχαν, όμως και 2 νηπιαγωγοί, οι οποίες απάντησαν ότι δε βλέπουν κάποια διαφοροποίηση, τα παιδιά παίζουν με κατασκευές, με αυτοκινητάκια και με κούκλες και μέσα κι έξω.

► Στη 16^η ερώτηση, “αν πιστεύουν ότι ο εσωτερικός χώρος του διαλείμματος είναι κατάλληλα εξοπλισμένος με παιδαγωγικό υλικό”, 9 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι υπάρχει άφθονο υλικό, 5 είπαν ότι δεν υπάρχει αρκετό υλικό, λόγω έλλειψης χρημάτων και 4 νηπιαγωγοί είπαν ότι υπάρχει όσο χρειάζεται.

► Στη 17^η ερώτηση, “αν νομίζουν ότι ο εσωτερικός αυτός χώρος είναι μεγάλος”, οι 12 από τις 18 νηπιαγωγούς απάντησαν αρνητικά, ενώ οι 6 μόνο απάντησαν θετικά, οι 2 από τις 6 επισημαίνοντας μόνο όταν βγαίνει το ένα τμήμα για διάλειμμα.

► Στη 18^η ερώτηση, “πώς φαντάζονται τον ιδανικό χώρο για διάλειμμα”, πήραμε 64 απαντήσεις, 30 για την ύπαρξη φυσικών στοιχείων (δέντρα, χώμα άμμο, γκαζόν, κήπο), 10 για παιδική χαρά, 8 για μια πολύ μεγάλη αυλή, 3 για

υπόστεγο, 3 για παγκάκια, 2 για μια αυλή χωρίς εμπόδια, 2 είπαν για την αυλή, που έχουν και τώρα, μία για ασφάλεια, μία για περίφραξη, μία για τσιμέντο, μία επεσήμανε ότι ο χώρος δεν έχει σημασία, ενώ 2 νηπιαγωγοί έφτασαν και σε ακρότητες, μιλώντας η μία για αποθήκη παιδαγωγικού υλικού και η άλλη μία για την ύπαρξη ζωολογικού κήπου.

► Στη 19^η ερώτηση, “αν είναι ικανοποιημένες από το χώρο του νηπιαγωγείου τους”, αρνητικά απάντησαν οι 8 από τις 18 νηπιαγωγούς, ενώ θετικά οι 5 μόνο νηπιαγωγοί, ενώ άλλες 5 νηπιαγωγοί δεν απάντησαν ούτε θετικά ούτε αρνητικά, λέγοντας ότι είναι ευχαριστημένες περισσότερο από τον εσωτερικό τους χώρο.

► Στην 20^η ερώτηση, τους ζητήθηκε η προσωπική τους γνώμη για το τί σημαίνει διάλειμμα και οι απαντήσεις, που λάβαμε, ήταν συνολικά 28, 9 ότι είναι διακοπή και ξεκούραση, 8 για το ότι είναι πιο ευχάριστο για τα παιδιά, 7 χαρακτηριστικά απάντησαν ότι τους προκαλεί ευθύνη κι άγχος και 4 ότι είναι χαρά κι ευχαρίστηση, γιατί χαίρονται τα παιδιά. Μία απ’ αυτές τις νηπιαγωγούς επεσήμανε πως προτιμά τις οργανωμένες δραστηριότητες, γιατί τότε έχει την αίσθηση ότι μαθαίνει κάτι στα παιδιά κι έχει και κάποιο σημαντικό ρόλο και κύρος μέσα στην τάξη, την ώρα εκείνη.

II) Σχολεία που δεν έχουν αυλή

Τα νηπιαγωγεία, που υπάρχουν στην περιοχή του Βόλου, χωρίς αυλή, είναι ευτυχώς μόνο τρία, τα οποία στεγάζονται σε χώρους καταστημάτων.

► Στην 1^η ερώτηση, “αν θεωρούν σημαντική την ύπαρξη αυλής στα νηπιαγωγεία” και οι 3 νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, γιατί τα παιδιά έχουν ανάγκη από παιχνίδι κι εκτόνωση. Η μία νηπιαγωγός, μάλιστα, ανέφερε ότι είναι τόσο σημαντική όσο και η αίθουσα.

► Στη 2^η ερώτηση, “αν θεωρούν το διάλειμμα σημαντική δραστηριότητα” και οι 3 νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, για διαφορετικούς λόγους η καθεμία. Έτσι, μία νηπιαγωγός είπε γιατί τα παιδιά ξεκουράζονται, αφήνονται ελεύθερα, μία, γιατί τα παιδιά αυτενεργούν, έχουν το δικαίωμα της αυλής και μία, γιατί τα παιδιά το περιμένουν και γιατί είναι σημαντική η κινητική τους αγωγή.

► Στην 3^η ερώτηση, “σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου τα παιδιά κάνουν διάλειμμα” και οι 3 νηπιαγωγοί απάντησαν ότι κάνουν διάλειμμα μέσα στην αίθουσα, σχεδόν όλο το χειμώνα. Όταν όμως ο καιρός το επιτρέπει, μία

νηπιαγωγός είπε ότι πηγαίνουν σ' ένα πάρκο εκεί κοντά και 2 νηπιαγωγοί ότι κάνουν διάλειμμα στο δρόμο, γιατί δεν μπορούν να πάνε κάπου αλλού, ζητώντας κάθε φορά ειδική άδεια από την τροχαία, για να κλείσουν το δρόμο για μισή ώρα περίπου.

► Στην 4^η ερώτηση, “αν αλλάζουν τον εσωτερικό χώρο για τις ανάγκες κάποιων δραστηριοτήτων”, θετικά απάντησε μία νηπιαγωγός, για ψυχοκινητικό, θεατρικό παιχνίδι και χορό, ενώ αρνητικά απάντησαν 2 νηπιαγωγοί. Η μία χρησιμοποίησε ως δικαιολογία ότι ο χώρος είναι πολύ μεγάλος και η άλλη μία ότι ο χώρος είναι πολύ μικρός.

► Στην 5^η ερώτηση, “αν τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με το χώρο αυτό κι αν τους παρέχει δυνατότητες να παρέμβουν και να τον διαμορφώσουν”, λάβαμε 3 διαφορετικές απαντήσεις. Η μία νηπιαγωγός απάντησε πάρα πολύ, τα παιδιά προτείνουν τα ίδια αλλαγές, γιατί ο χώρος είναι πολύ μεγάλος, η άλλη νηπιαγωγός απάντησε πως τα παιδιά δεν ξέρουν να δραστηριοποιηθούν, εκμεταλλεύονται, περισσότερο, τα στοιχεία της φύσης, όταν βγαίνουν έξω και τέλος η τρίτη νηπιαγωγός απάντησε αρκετά, τα παιδιά μετακινούν μόνο καρέκλες, γιατί ο χώρος δεν είναι ευέλικτος και τα υπόλοιπα έπιπλα είναι βαριά.

► Στην 6^η ερώτηση, “τί παίζουν τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος”, οι απαντήσεις, που λάβαμε, ήταν 6. Οι 2 είπαν ότι τα παιδιά παίζουν κυνηγητό, 2 οικοδομικό υλικό, μία ομαδικά παιχνίδια και μία με όλες τις γωνιές.

► Στην 7^η ερώτηση, “αν διαφοροποιείται το διάλειμμα από τις ελεύθερες δραστηριότητες”, 2 στις 3 νηπιαγωγούς απάντησαν αρνητικά και μόνο η μία απάντησε ότι μετά το φαγητό το καταλαβαίνουν από μόνα τους, όχι όμως ιδιαίτερα, γιατί δεν υπάρχει αυλή (όταν κάνουν διάλειμμα μέσα). Δηλαδή, το φαγητό λειτουργεί ως σημείο αναφοράς, ώστε τα παιδιά να προετοιμαστούν για διάλειμμα.

► Στην 8^η ερώτηση, “ποιές περιοχές φαίνεται να προτιμούν τα παιδιά”, λάβαμε 7 απαντήσεις, 2 για τις κατασκευές, 2 για τη γωνιά της μεταμφίεσης, μία για τη μοκέτα, μία για το καβαλέτο και μία για όπου μπορούν τα παιδιά να κρυφτούν.

► Στην 9^η ερώτηση, “ποιά υλικά προτιμούν περισσότερο τα παιδιά, την ώρα του διαλείμματος”, πήραμε 5 απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονταν μία στην πλαστελίνη, μία στο οικοδομικό υλικό (γιατί μπορούν να το χρησιμοποιούν

μόνα τους), μία στα παζλ, μία ανέφερε ότι τα παιδιά παίζουν χωρίς υλικά και μία ότι παίζουν στις διάφορες γωνιές.

► Στη 10η ερώτηση, “τί κάνουν την ώρα του διαλείμματος” και οι 3 νηπιαγωγοί είπαν πως τα παρακολουθούν και τα επιβλέπουν. Συγκεκριμένα, 2 στις 3 νηπιαγωγούς είπαν ότι δεν παρεμβαίνουν καθόλου στο παιχνίδι των παιδιών, ενώ μία είπε ότι παίζει μαζί με τα παιδιά.

► Στην 11^η ερώτηση, “αν είναι ικανοποιημένες από το χώρο του διαλείμματος”, αρνητικά απάντησαν 2 στις 3 νηπιαγωγούς, ενώ θετικά απάντησε μία στις 3 νηπιαγωγούς, λέγοντας χαρακτηριστικά πως δεν τους λείπει η αυλή, ούτε στην ίδια ούτε στα παιδιά.

► Στη 12^η ερώτηση, “ποιόν θεωρούν ιδανικό χώρο για διάλειμμα”, λάβαμε 6 απαντήσεις, 3 για μεγάλη αυλή και στοιχεία της φύσης, 2 για παιχνίδια παιδικής χαράς, και μία για άμμο και κουβαδάκια και φτυαράκια.

► Στη 13^η ερώτηση, ρωτήσαμε τις νηπιαγωγούς, αν κάνουν περιπάτους. Οι 2 στις 3 νηπιαγωγούς μας απάντησαν συχνά, (όταν ο καιρός το επιτρέπει) και είπαν ότι πηγαίνουν σ' ένα κοντινό πάρκο ή σ' ένα κοντινό νηπιαγωγείο, με μεγάλη αυλή, ενώ σπάνια απάντησε 1 στις 3 νηπιαγωγούς, γιατί δεν υπάρχει εκεί κοντά κάποιο πάρκο και δεν είναι εύκολο για τα παιδιά και για την ίδια περπατούν πολύ ώρα.

β) Παρουσίαση των δεδομένων της παρατήρησης

1) Σχολεία που έχουν αυλή

Από τα 18 συνολικά νηπιαγωγεία, που είχαν αυλή, μόνο στο ένα τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα στην αίθουσα, όταν τα επισκεφθήκαμε.

Ως προς το χώρο, που καταλαμβάνουν οι αυλές των 17 αυτών νηπιαγωγείων, η κατάσταση είναι ελαφρώς δραματική. Τα 9 από τα 17 νηπιαγωγεία είχαν μεγάλη αυλή και τα 8 διέθεταν μια μικρή έως πολύ μικρή αυλή. Θα θέλαμε να σημειώσουμε εδώ ότι από τα 17 νηπιαγωγεία αυτού του τύπου, 3 νοίκιαζαν χώρους παλιών σπιτιών και 6 είναι σχολεία, που συστεγάζονται με δημοτικά. Όσο για το ένα νηπιαγωγείο, στο οποίο τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα, η αίθουσα όπου γινόταν το διάλειμμα, ήταν πολύ μικρή και ακατάλληλη για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Όταν ρωτήσαμε τη νηπιαγωγό, γιατί δε βγαίνουν για διάλειμμα έξω, στην αυλή, μας απάντησε

πως τα παιδιά έπρεπε να τελειώσουν κάποια πράγματα, που ετοίμαζαν για τη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, αλλιώς ο καιρός ήταν πολύ καλός εκείνη τη μέρα, που πήγαμε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.

Μορφές σύνδεσης (δηλαδή κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του χώρου, που συνδέουν ή διαχωρίζουν διάφορες περιοχές παιχνιδιού των παιδιών, όπως για παράδειγμα κάποιο πεζούλι, ίσως ένας τοίχος, λοφίσκος, πέτρες κ.ά.), μεταξύ των περιοχών των αυλών, που είδαμε, σε 9 από τα 17 νηπιαγωγεία δεν υπήρχαν, σε 5 από αυτά επειδή ο χώρος τους ήταν ενιαίος και σε 4 από αυτά, λόγω του ότι οι χώροι τους ήταν πολύ μικροί, σε 3 από τα 17 μορφές σύνδεσης αποτελούσαν τα ίδια τα παιχνίδια υπαίθριων χώρων, που βρίσκονταν σε απόσταση ασφαλείας μεταξύ τους, σε 3 από τα 17 νηπιαγωγεία αποτελούσαν πλακόστρωτοι διάδρομοι, που διαχωρίζαν τις περιοχές παιχνιδιού, σε ένα ήταν ένα πεζούλι μεταξύ νηπιαγωγείου και αυλής και σε ένα υπήρχε, ακόμα, ένα πεζούλι μεταξύ δύο κομματιών της αυλής. Στο νηπιαγωγείο, που το διάλειμμα γινόταν μέσα στην αίθουσα, αυτό που έχουμε να πούμε είναι ότι ήταν ένας ενιαίος χώρος, χωρίς καν να έχει πραγματικές γωνιές απασχόλησης, εφόσον οι περισσότερες βρίσκονταν έξω από το χώρο αυτό, στο γραφείο της νηπιαγωγού.

Στα 17 νηπιαγωγεία, που μελετάμε, περιοχές παιχνιδιού αποτελούσαν η πρασινάδα και δέντρα σε 8 από αυτά, τα παιχνίδια υπαίθριων χώρων σε 7 από αυτά, το κομμάτι της αυλής μπροστά από το νηπιαγωγείο σε 5 απ' αυτά, το υπόστεγο σε 5, το πεζούλι στην εσωτερική είσοδο του νηπιαγωγείου επίσης σε 5, οι σκάλες σε 3, τα κάγκελα σε 2, κάποιο σημείο, που δε φαίνεται πολύ στο χώρο του νηπιαγωγείου, σε 2 κι επίσης σε 2 νηπιαγωγεία δεν σχηματίζονταν περιοχές, λόγω έλλειψης χώρου, τα παιδιά αναγκαστικά ήταν όπου υπήρχε κάποιο κενό σημείο αυλής. Ακόμη, σε ένα νηπιαγωγείο περιοχή αποτελούσαν και τα παγκάκια, που υπήρχαν στο χώρο. Στην άλλη περίπτωση του νηπιαγωγείου, που τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα, υπήρχαν πολλές γωνιές, όπως η γωνιά της συζήτησης, βιβλιοθήκη, τραπεζάκια και στο γραφείο της νηπιαγωγού υπήρχαν το κουκλόσπιτο, το νοσοκομείο, γωνιά μουσικής και μανάβικο, όλα σε ράφια, που τις περισσότερες φορές, τα παιδιά δεν τα έφταναν. Βέβαια και οι γωνιές αυτές αποδείχτηκαν άνευ σημασίας, αφού τα παιδιά δεν ασχολήθηκαν καθόλου μ' αυτές, εκείνη τη μέρα, για το λόγο που προείπαμε.

Σχετικά με τα παιχνίδια υπαίθριων χώρων, υπήρχαν σε 7 από τα 17 νηπιαγωγεία, τα οποία ήταν σε 6 από τις 17 περιπτώσεις κούνιες και τσουλήθρες, σε 4 περιπτώσεις τραμπάλες και αμμοδόχοι, σε 2 περιπτώσεις τρένο, αυτοκινητάκι, μύλος και μονόζυγο. Στα άλλα 4 νηπιαγωγεία δεν υπήρχαν καθόλου τέτοιου είδους παιχνίδια. Αξίζει να επισημάνουμε ότι σε 2 νηπιαγωγεία από τα 7, που είχαν παιδική χαρά, τα παιχνίδια μπήκαν στις αρχές Απριλίου, όπως μας είπαν οι νηπιαγωγοί και όπως διαπιστώσαμε εμείς οι ίδιοι, εφόσον το Φεβρουάριο, που είχαμε πάει εκεί για τις συνεντεύξεις, δεν υπήρχαν. Σε 6 νηπιαγωγεία, που συστεγάζονται, δεν υπήρχαν παιδικές χαρές, εκτός από τις δεδομένες, σε κάθε συστεγαζόμενο σχολείο, μπασκέτες, οι οποίες όμως δεν προορίζονται για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.

Χαρακτηριστικό είναι πως στις συγκεκριμένες αυλές, που παρατηρήσαμε, δεν υπήρχαν ιδιαίτερα πολλά κτιστά, σταθερά υλικά στοιχεία, γεγονός που αναδεικνύει τη διάσταση, που επικρατεί, ανάμεσα στα συστεγαζόμενα και στα ιδιόκτητα σχολεία, ως προς τη διαμόρφωση των αυλών. Δηλαδή, στα 11 σχολεία, που είναι αυτόνομα, τα στοιχεία που καταγράψαμε, ήταν, σε 3 νηπιαγωγεία σκάλες, παγκάκια, κάγκελα και πλακόστρωτοι διάδρομοι, σε 2 τσιμέντο, συρματοπλεγμά και πεζούλια, ενώ σε 2 δεν υπήρχαν καθόλου κτιστά στοιχεία, σε ένα παρτέρια, σε ένα χαλίκι, σε ένα εξωτερικές βρύσες και σε ένα υπόστεγος διάδρομος. Για τα συστεγαζόμενα όμως δεν ισχύει το ίδιο. Χαρακτηριστικό τους είναι τα κτιστά στοιχεία, τα σταθερά, δεδομένα υλικά στοιχεία. Έτσι, και στα 6, αυτού του τύπου σχολεία, υπήρχαν πολλά κάγκελα, πολύ τσιμέντο, βρύσες, παγκάκια και μπασκέτες, ό, τι δηλαδή χαρακτηρίζει ένα σχολείο, που συστεγάζεται. Σε 5 από τις 6 αυλές υπήρχαν πεζούλια, σε 3 υπόστεγο, σε 2 σκάλες και σε ένα κολώνες.

Η αλήθεια είναι πως τα υλικά στοιχεία της φύσης ήταν πολύ περισσότερα στα αυτόνομα νηπιαγωγεία. Γενικά, πάντως, καταγράψαμε 2 τέτοια στοιχεία, από τα οποία το ένα και στα 17 νηπιαγωγεία, συνολικά αφορούσαν διάφορα ξυλαράκια ποικίλων μεγεθών, πέτρες, επίσης σε διαφορετικά μεγέθη, φύλλα πολλά, δέντρα, λουλούδια, πρασινάδα και βέβαια χώμα, που ήταν και το κυρίαρχο στοιχείο, σε όλα τα νηπιαγωγεία. Το άλλο ένα στοιχείο ήταν η άμμος, που όμως διέθεταν μονάχα τα 4 από τα 17 νηπιαγωγεία, που επισκεφθήκαμε κι αυτά ήταν αυτόνομα νηπιαγωγεία. Σε ένα

συστεγαζόμενο σχολείο, μάλιστα, δεν άφηναν τα παιδιά να πλησιάζουν τα δέντρα, γιατί αποτελούσαν διακοσμητικά στοιχεία της εισόδου του δημοτικού.

Τα κινητά υλικά στοιχεία, που σημειώσαμε, ήταν συνολικά 7, δέντρα, φύλλα και καρπούς για τα 16 από τα 17 νηπιαγωγεία, χώμα για 13 νηπιαγωγεία, ξυλαράκια για 8 νηπιαγωγεία, πέτρες για 7 νηπιαγωγεία, πρασινάδα για επίσης 7 νηπιαγωγεία, παρτέρια για 2 νηπιαγωγεία και γλάστρες για ένα νηπιαγωγείο. Θα πρέπει να πούμε ότι 4 , αυτόνομα σχολεία, από τα 11 συνολικά, είναι στρωμένα με τσιμέντο και το μόνο, που διαθέτουν, είναι δέντρα και χώμα. Τα συστεγαζόμενα νηπιαγωγεία δεν είχαν εκ των πραγμάτων πολλά κινητά στοιχεία, εκτός απ' αυτά της φύσης, όπως είπαμε.

Όσον αφορά την ευελιξία των χώρων αυτών, που είδαμε, καταλήξαμε σε 3 περιπτώσεις. Η πρώτη περίπτωση είναι ότι δεν παρέχεται καμία δυνατότητα παρέμβασης των παιδιών, λόγω διαμόρφωσης του χώρου και των υλικών του στοιχείων, σε 9 από τα 17 νηπιαγωγεία, στη δεύτερη περίπτωση παρέχονται στα παιδιά λίγες δυνατότητες παρέμβασης και διαμόρφωσης στο χώρο της αυλής, σε 5 από τα 17 νηπιαγωγεία. Τέλος, στην τρίτη περίπτωση παρέχονται πολλές τέτοιες δυνατότητες, σε 3 από τα 17 νηπιαγωγεία. Θα θέλαμε εδώ να κάνουμε μία παρατήρηση για τα σχολεία, που συστεγάζονται. Η μόνη παρέμβαση, που μπορούσε να γίνει σ' αυτούς τους χώρους, ήταν μόνο στα φυσικά υλικά στοιχεία της αυλής και των 6 νηπιαγωγείων, αλλά κι αυτή ήταν περιορισμένη, γιατί όπως είπαμε, δεν είχαν και πολλά τέτοια στοιχεία. Με άλλα λόγια, τα παιδιά προσάρμοζαν το παιχνίδι τους, σύμφωνα με τα υλικά στοιχεία του χώρου, η δραστηριοποίησή τους κατευθυνόταν σχεδόν απόλυτα από αυτά.

Σχετικά με τον τρόπο, που χρησιμοποιούν τα παιδιά το χώρο και τα υλικά, υπάρχει μια αισθητή διαφορά ανάμεσα στα νηπιαγωγεία που είναι αυτόνομα και σ' αυτά, που συστεγάζονται, γι' αυτό εδώ θα τα εξετάσουμε ξεχωριστά. Η έρευνά μας έδειξε, για τα 11 αυτόνομα νηπιαγωγεία, 5 διαφορετικού είδους συμπεριφορές. Σε 5 από τα 11 νηπιαγωγεία, τα παιδιά έδειχναν πολύ μεγάλη εξοικείωση με το χώρο και τα υλικά, φαινόταν ότι ήξεραν πού να πάνε και τί να κάνουν. Σε 4 νηπιαγωγεία τα προσέγγιζαν με αδιαφορία, σε 3 με ιδιαίτερη χαρά, και σε 2 εξέφραζαν μια εκτονωτική συμπεριφορά, τα παιδιά έψαχναν το χώρο σα να ήθελαν να βρουν κάτι καινούριο. Στα 6 νηπιαγωγεία, που συστεγάζονται με δημοτικά, τα παιδιά

συμπεριφέρονταν ιδιαίτερα αμήχανα, σκεφτόντουσαν πάρα πολύ, πριν χρησιμοποιήσουν το οποιοδήποτε υλικό. Εν ολίγοις, δεν ήξεραν τί να κάνουν. Όσο για το νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά έκαναν το διάλειμμά τους μέσα στην αίθουσα, αυτό, που έχουμε να παρατηρήσουμε, είναι πως ουσιαστικά έκαναν μία ακόμη οργανωμένη δραστηριότητα, από τη στιγμή που τα παιδιά χρησιμοποιούσαν υλικά, που τους είχε δώσει η νηπιαγωγός, για να φτιάξουν κάτι συγκεκριμένο για την 25^η Μαρτίου. Όποιο παιδί τελείωνε, πήγαινε στη γωνιά της συζήτησης με ένα παιχνίδι, που θα έπαιζε μόνο του ή έμενε στο τραπέζακι και ζωγράφιζε κάτι δικό του. Ο χώρος ήταν πολύ μικρός, για να αλλάξει σημαντικά ή να προκαλέσει κάποια διαφορά, υπήρχαν βαριά έπιπλα, εκτός από τα τραπέζακια και τα καρεκλάκια, γι' αυτό και δεν μετακινιόταν τίποτα εκεί μέσα. Δηλαδή, δεν δινόταν η ευκαιρία στα παιδιά να παρέμβουν στο χώρο και να τον αναδιοργανώσουν, λόγω έλλειψης χώρου κυρίως.

Για να πάμε στο παιχνίδι των παιδιών, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά έπαιζαν πιο δημιουργικά και με περισσότερη φαντασία στα αυτόνομα νηπιαγωγεία, απ' ότι στα συστεγαζόμενα σχολεία, πράγμα που οφειλόταν στη διαμόρφωση των συγκεκριμένων χώρων. Στα νηπιαγωγεία με δική τους αυλή παρατηρήσαμε 12 διαφορετικά παιχνίδια, τόσο με υλικά, που είχαν πάρει τα παιδιά από τις αίθουσες μέσα, όσο και με υλικά, που υπήρχαν ή έβρισκαν στην αυλή. Όλα τα παιδιά έπαιζαν συμβολικά παιχνίδια, κυρίως ομαδικά. Δηλαδή, χρησιμοποιούσαν οτιδήποτε είχαν στα χέρια τους με συμβολικό τρόπο είτε επρόκειτο για το χώμα, το γκαζόν, τα παιχνίδια παιδικής χαράς, τις μπάλες, τα στεφάνια, τα ξύλα, την άμμο, τις πέτρες, αλλά και το ίδιο τους το σώμα, όταν δεν χρησιμοποιούσαν άλλα υλικά (διάφορες μορφές κυνηγητού, γύρω – γύρω όλοι κ.ά.).

Στα σχολεία, όμως, που συστεγάζονται, τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η φαντασία τους ήταν πολύ δύσκολο να υλοποιηθεί, όπως διαπιστώσαμε από τα παιχνίδια, που έπαιζαν. Βέβαια κι εδώ όλα τα παιδιά έπαιζαν με συμβολικό τρόπο, όχι όμως με τόση δημιουργικότητα, όπως τα παιδιά των αυτόνομων νηπιαγωγείων. Έτσι, στις 3 από τις 6 περιπτώσεις τα παιδιά απλώς έτρεχαν, στις 3 έπαιζαν κυνηγητό, στις 2 άλλα αυτοσχέδια ομαδικά παιχνίδια, χωρίς να χρησιμοποιούν καθόλου υλικά μέσα από την αίθουσα, στις 2 σκαρφάλωναν και πηδούσαν απ' τα κάγκελα, στις 2 τα αγοράκια έπαιζαν ποδόσφαιρο, ενώ τα κοριτσάκια συζητούσαν, σε μία περίπτωση έπαιζαν όλα τα παιδιά με

αυτοκινητάκια και τέλος, σε ένα νηπιαγωγείο τα παιδιά έπαιζαν με τα κοντάρια και τα στεφάνια τους ιππότες και τους κηπουρούς.

Αναφορικά με το χρόνο, που περνούσαν τα παιδιά με κάποια υλικά, διαπιστώσαμε δύο περιπτώσεις. Σε 11 από τα 17 νηπιαγωγεία, τα παιδιά ασχολούνταν μ' αυτό, που είχαν αρχίσει, τον περισσότερο χρόνο και αφορούσε, η περίπτωση αυτή, κυρίως τα νηπιαγωγεία, που είχαν μικρή αυλή, ήταν επιστρωμένες με τσιμέντο και δεν διέθεταν πολλά υλικά για το διάλειμμα των παιδιών, δεν είχαν, δηλαδή, τα παιδιά επιλογές. Τα 6 από αυτά τα νηπιαγωγεία ήταν συστεγαζόμενα. Σε 6 από τα 17 νηπιαγωγεία, τα παιδιά ολοκλήρωναν το παιχνίδι τους, κυρίως όταν αυτό συμπεριλάμβανε στοιχεία, που τους επέτρεπαν την προσωπική παρεμβολή και δημιουργία. Κι αυτά ήταν τα διάφορα στοιχεία της φύσης.

Σε όλη τη διάρκεια του διαλείμματος, τα παιδιά, σε 8 νηπιαγωγεία (5 συστεγαζόμενα) επικρατούσε μια μορφή υστερίας, τα παιδιά ούρλιαζαν κυριολεκτικά. Οι αυλές τους, στις 2 περιπτώσεις, ήταν ασφυκτικά μικρές, τα παιδιά δεν χωρούσαν, για να παίξουν ούτε ομαδικά παιχνίδια και όλη την ώρα σπρωχνόντουσαν, πατούσε το ένα το άλλο, με αποτέλεσμα να τσακώνονται την περισσότερη ώρα. Σε 5 νηπιαγωγεία, φώναζαν όσο έπρεπε, στο κανονικό. Χρειάζεται να εξηγήσουμε εδώ πως από τα 5 αυτά σχολεία, τα 3 ήταν παιδικοί σταθμοί, που εκ των πραγμάτων διαθέτουν πιο καλές αυλές από τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία και τα 2 ήταν νηπιαγωγεία, που διέθεταν μεγάλη και πολύ ωραία διαμορφωμένη αυλή. Δηλαδή, για τα παιδιά ήταν μεγάλη ευτυχία να παίζουν σε αυτές τις αυλές. Σε 4 από τα 17 νηπιαγωγεία (ένα συστεγαζόμενο) τα παιδιά μιλούσαν ήρεμα, κανονικά, περισσότερο επειδή βαριόντουσαν, όπως έδειχνε η όλη τους συμπεριφορά. Τα 2 από αυτά τα νηπιαγωγεία είχαν μικρή αυλή και τα παιδιά απλά υπήρχαν μέσα σ' αυτή, ενώ στο άλλο νηπιαγωγείο η αυλή ήταν ιδανική για διάλειμμα και τα παιδιά εξέπεμπαν μια γαλήνη και μια ηρεμία.

Τα παιδιά, τις περισσότερες φορές, χρησιμοποιούν όλα τα υλικά την ώρα του διαλείμματος. Σε 14 σχολεία τα παιδιά χρησιμοποιούσαν όλα τα υλικά, που είχαν. Σε 8 νηπιαγωγεία χρησιμοποιούν κυρίως όλα τα υλικά της φύσης, ενώ τα παιχνίδια της παιδικής χαράς τα χρησιμοποιούν εναλλακτικά. Σε 6 νηπιαγωγεία, που συστεγάζονται, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν όλα τα υλικά, γιατί δεν είχαν άλλες επιλογές. Σταδιακά, όμως, ασχολούνταν και με τα

ελάχιστα στοιχεία της φύσης, που μπορούσαν να βρουν. Σε 3 νηπιαγωγεία δεν χρησιμοποιούν όλα τα υλικά, μόνο όσα παίρνουν μέσα από την αίθουσα ή, όπως έγινε σε μία περίπτωση, υπήρχαν τόσα πολλά υλικά στην αυλή, που ήταν φύσει αδύνατο τα παιδιά να τα χρησιμοποιήσουν όλα.

Όσον αφορά την κοινωνικότητα των παιδιών, καταγράψαμε τρεις περιπτώσεις. Στη μία τα παιδιά συνεργάζονταν πολύ καλά μεταξύ τους, σε 13 από τα 17 νηπιαγωγεία, (4 συστεγαζόμενα), στη δεύτερη περίπτωση, σε 2 νηπιαγωγεία (ένα συστεγαζόμενο), παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά απλά συνυπήρχαν στον ίδιο χώρο και στην τελευταία περίπτωση, σε ένα νηπιαγωγείο, είδαμε ότι τα παιδιά προτιμούσαν να παίζουν μόνο τους.

Επίσης παρατηρήσαμε τη χρήση του χώρου από τα παιδιά και είδαμε σε 14 από τα 17 νηπιαγωγεία να απλώνονται σε όλο το χώρο. Βέβαια, σε 4 απ' αυτά (συστεγαζόμενα), τα παιδιά συγκεντρώνονταν στη συνέχεια στο τμήμα εκείνο της αυλής, που βρισκόταν μπροστά από το νηπιαγωγείο, γιατί αυτό μόνο τους επιτρεπόταν να έχουν για διάλειμμα, ενώ σε 3 από τα 14 αυτά νηπιαγωγεία, ο χώρος ήταν πολύ μικρός, οπότε αναγκαστικά τα παιδιά βρίσκονταν παντού. Επίσης, παρατηρήσαμε ότι σε 2 συστεγαζόμενα σχολεία τα παιδιά προτιμούσαν διάφορα σημεία - "γωνιές" του προαύλιου χώρου, ίσως γιατί ο χώρος ήταν πολύ μεγάλος και τα παιδιά πιθανώς να αισθάνονταν χαμένα. Σε ένα νηπιαγωγείο, από τα 17 συνολικά, τα παιδιά προτιμούσαν να είναι κοντά στις αίθουσες.

Οι περιοχές, που προτιμούν τα παιδιά για το παιχνίδι τους, ποικίλλουν. Σημειώσαμε 12 διαφορετικές περιοχές παιχνιδιού, εκ των οποίων μία ήταν, κοντά στις αίθουσες, (σε 7 νηπιαγωγεία), όπου υπήρχε χώμα, σε 5 νηπιαγωγεία, άλλη περιοχή ήταν τα δέντρα, σε 4 νηπιαγωγεία, άλλη περιοχή ήταν τα παιχνίδια παιδικής χαράς, σε 3 νηπιαγωγεία, τα "κρυφά" ή απομακρυσμένα σημεία, σε 3 νηπιαγωγεία, όλος ο χώρος της αυλής, σε 2 νηπιαγωγεία, δεδομένου ότι ο χώρος τους ήταν πολύ μικρός και δεν σχηματίζονταν περιοχές, , η σκάλα, σε 2 νηπιαγωγεία, τα παράθυρα, σε ένα νηπιαγωγείο, όπου υπήρχαν ανωμαλίες, σε ένα νηπιαγωγείο, το υπόστεγο σε ένα συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο, οι βρύσες σε ένα άλλο συστεγαζόμενο και τα παγκάκια επίσης σε ένα συστεγαζόμενο νηπιαγωγείο. Θα θέλαμε να προσθέσουμε ότι σε 2 από τα 17 αυτά νηπιαγωγεία, κάποια παιχνίδια υπαίθριων χώρων μπήκαν πολύ πρόσφατα και στο ένα νηπιαγωγείο

παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έπαιζαν μ' αυτά, ενώ στο άλλο σχεδόν καθόλου, παρόλο που είχαν μια πολύ μεγάλη αμμοδόχο, με όλα τα εξαρτήματα και μια μεγάλη πολυτσουλήθρα.

Ως προς το σημαντικό θέμα του ρόλου της νηπιαγωγού, παρατηρήσαμε τεσσάρων ειδών συμπεριφορές, εφόσον οι νηπιαγωγοί εξέφραζαν, η καθεμιά, περισσότερες από μία. Οι 10 νηπιαγωγοί (4 από αυτά, που συστεγάζονται) ήταν αμέτοχες στις δραστηριότητες των παιδιών, 8 στις 17 νηπιαγωγούς επιτηρούσαν με αρκετή αυστηρότητα τα παιδιά, 7 (2 από τα συστεγάζόμενα) επενέβαιναν, όταν τα παιδιά τσακώνονταν και μία νηπιαγωγός παράλληλα ασχολούταν με την προετοιμασία των επόμενων οργανωμένων δραστηριοτήτων.

Το παιχνίδι των παιδιών φάνηκε να μην επηρεάζεται από την παρουσία της νηπιαγωγού, σε 9 από τις 17 περιπτώσεις (οι 3 σε συστεγάζόμενα), ενώ φάνηκε να επηρεάζεται σε 8 περιπτώσεις (οι 3 απ' αυτές ήταν σε σχολεία, που συστεγάζονται, στα οποία τα παιδιά προσπαθούσαν να βρουν κάποιο σημείο απομακρυσμένο, που δεν θα τα έβλεπε η νηπιαγωγός τους). Στο ένα νηπιαγωγείο, που τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα στην αίθουσα, διαπιστώσαμε ότι η δραστηριότητά τους επηρεαζόταν άμεσα από τη νηπιαγωγό, εφόσον τους έδινε συνέχεια εντολές, για το τί έπρεπε να κάνουν. Ο ρόλος της ήταν καθοδηγητικός, κατευθυντικός, τα παιδιά έκαναν ακριβώς αυτό, που τους έλεγε η νηπιαγωγός τους.

II) Σχολεία που δεν έχουν αυλή

Όπως προαναφέρθηκε, τα σχολεία χωρίς αυλή στην περιοχή του Βόλου, ήταν μόνο τρία. Όταν τα επισκεφθήκαμε επισήμως για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας, την ημέρα εκείνη που έγινε η συστηματική παρατήρηση, στα 2 έκαναν το διάλειμμα μέσα στην αίθουσα. Η μία νηπιαγωγός απέδωσε το γεγονός στη βροχή, που είχε ρίξει την προηγούμενη μέρα, οπότε ήθελε ν' αποφύγει τη λάσπη. Η άλλη νηπιαγωγός το θεωρούσε δεδομένο, από τη στιγμή που δεν είχε πού αλλού να πάει, δεν υπήρχε κάποιο πάρκο ή κάποιο άλλο νηπιαγωγείο με αυλή εκεί κοντά. Στο τρίτο νηπιαγωγείο τα παιδιά έκαναν διάλειμμα στο δρόμο.

Η διαμόρφωση του χώρου για τα 2 πρώτα νηπιαγωγεία, ήταν η εξής: για το ένα νηπιαγωγείο ένας πολύ μεγάλος χώρος, με πολλές γωνιές και

μικρά θρανία αντί για τραπεζάκια, όπου τα παιδιά κάθονταν ανά δύο και για το άλλο νηπιαγωγείο ήταν δύο αίθουσες (για δύο τμήματα, που έκαναν εκεί διάλειμμα μαζί), δύο χώροι, που τους έφταναν ακριβώς. Στο τρίτο νηπιαγωγείο, που τα παιδιά έκαναν διάλειμμα στο δρόμο, αναγκαστικά χρησιμοποιούσαν μόνο λίγα χορταράκια από ένα οικόπεδο φραγμένο, το οποίο βρισκόταν ακριβώς απέναντι από το νηπιαγωγείο, (ήταν το νηπιαγωγείο από τη μια πλευρά του δρόμου, στη μέση ο δρόμος και από την άλλη πλευρά ήταν το φραγμένο οικόπεδο, από το οποίο εξείχαν λίγα χορταράκια, χώμα και πέτρες ή ξυλαράκια).

Στα 2 νηπιαγωγεία, τα υλικά (γωνιές), που υπήρχαν, ήταν ανάλογα με τις γωνιές, που είχαν, το κουκλοθέατρο, η γωνιά της συζήτησης, η βιβλιοθήκη και τα τραπεζάκια. Το ένα νηπιαγωγείο απ' αυτά είχε 8 γωνιές παραπάνω από το άλλο.

Όταν παρατηρήσαμε τα παιδιά, πώς χρησιμοποιούσαν το χώρο του διαλείμματος, στα 2 νηπιαγωγεία είδαμε ότι ήταν συνέχεια στις γωνιές, αλλά ταυτόχρονα έτρεχαν, όσο μπορούσαν και στον υπόλοιπο χώρο. Στο ένα νηπιαγωγείο, τα παιδιά, λόγω έλλειψης χώρου, αναγκαστικά έπιαναν όλο το κομμάτι του δρόμου, που τους είχε διατεθεί για διάλειμμα και για το λόγο αυτό, τα παιδιά στριμώχνονταν αρκετά και δεν μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν το χώρο ελεύθερα. Ήταν απλωμένα παντού, χωρίς να είναι ικανά, λόγω κατάστασης, να κάνουν κάτι σημαντικό στο χώρο αυτό.

Οι περιοχές, που προτιμούσαν τα παιδιά στα 2 νηπιαγωγεία, που έκαναν διάλειμμα μέσα, όπως είδαμε παραπάνω, τα παιδιά ασχολούνταν συνέχεια στις γωνιές, με ιδιαίτερη προτίμηση αυτή του οικοδομικού υλικού, ίσως γιατί τους παρέίχε υλικά, που τους επέτρεπαν να κάνουν κάτι πιο δημιουργικό, πιο φανταστικό, κάτι περισσότερο δικό τους. Στο ένα νηπιαγωγείο, που έβγαιναν έξω, τα παιδιά πήγαιναν περισσότερο εκεί, που μπορούσαν να βρουν κάποια υλικά, όπου είχε τα χορταράκια, τις πετρούλες, τα φύλλα και τα ξύλα.

Λόγω της επικρατούσας κατάστασης και στα 3 νηπιαγωγεία τα παιδιά δεν είχαν το έναυσμα να δημιουργήσουν τις δικές τους περιοχές. Δύο περιπτώσεις είδαμε στο ένα νηπιαγωγείο, που έκανε διάλειμμα στην αίθουσα: στη μία περίπτωση, ουσιαστικά τα παιδιά δεν έφτιαξαν τις περιοχές από μόνα τους ακριβώς, από τη στιγμή που αυτό το σημείο, που βρήκαν, ήταν εκ των

πραγμάτων άδειο, λόγω διαρρύθμισης χώρου, οπότε οι αλλαγές ήταν τυπικές. Σ' αυτό, λοιπόν, το σημείο, το ελεύθερο από υλικά, τα παιδιά έκαναν διάφορα σκετσάκια με τα υλικά από τη γωνιά της μεταμφίεσης κι έκαναν τους οδηγούς με τα στεφάνια. Στο δεύτερο νηπιαγωγείο, που έκαναν το διάλειμμα μέσα, τα παιδιά έτρεχαν περισσότερο και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε η δημιουργία περιοχών από αυτά. Στο τρίτο νηπιαγωγείο, που είχε διάλειμμα στο δρόμο, επίσης δεν παρατηρήθηκε η δημιουργία περιοχών από τα παιδιά. Έπαιζαν όλα στην ενιαία αυτή περιοχή του δρόμου, αφού έπαιρναν αυτό, που ήθελαν.

Παρατηρώντας τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα υλικά, είδαμε, στα 2 νηπιαγωγεία που έκαναν διάλειμμα μέσα, ότι επειδή τα υλικά ήταν πολύ συγκεκριμένα, προορίζονταν και για πολύ συγκεκριμένα παιχνίδια, οπότε, όταν τα παιδιά τα επέλεγαν, ήξεραν από την αρχή, τί θα παίξουν. Επρόκειτο, δηλαδή, για παιδαγωγικά παιχνίδια, για μη δομημένο υλικό. Όμως στο ένα, απ' αυτά τα νηπιαγωγεία, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με ιδιαίτερη φαντασία τα υλικά από τη γωνιά της μεταμφίεσης, που άλλωστε, προσφέρεται για τέτοιου είδους δραστηριότητες. Στο τρίτο νηπιαγωγείο, που έκανε διάλειμμα στο δρόμο, θα λέγαμε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με ιδιαίτερα συμβολικό τρόπο τα ξύλα, για να παίξουν τους ιππότες. Τα μεγαλύτερα ξύλα τα χρησιμοποιούσαν σαν σπαθιά και σαν αλογάκια. Τα φύλλα τα μάζευαν, για να τα παρατηρήσουν και να τα πάνε μέσα στο νηπιαγωγείο. Έπαιζαν, όμως και ομαδικά παιχνίδια.

Και στα 3 νηπιαγωγεία παρατηρήσαμε πως τα παιδιά ασχολούνταν σε όλη τη διάρκεια του διαλείμματος, με τα υλικά ή τις γωνιές, που είχαν επιλέξει από την αρχή. Στο ένα νηπιαγωγείο, που τα παιδιά έκαναν διάλειμμα στο δρόμο, δεν είχαν πάρει κάποιο υλικό μέσα από την αίθουσα, γιατί δεν ήθελαν.

Ως προς την κινητική και γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών, αυτό, που έχουμε να σημειώσουμε εδώ, είναι ότι και στα 3 νηπιαγωγεία φώναζαν πολύ, έκαναν πολύ φασαρία και οι κινήσεις τους ήταν εκτονωτικές, σα να εξέφραζαν μία καταπίεση και το σώμα τους ήταν το μέσο, για να τη δείξουν, για να ξεσπάσουν.

Και στα 3 νηπιαγωγεία, τα παιδιά ολοκλήρωναν αυτό, που είχαν ξεκινήσει ως δραστηριότητα, άσχετα από το αν είχε μικρή ή μεγάλη διάρκεια.

Η κοινωνική συναναστροφή των παιδιών στα 2 νηπιαγωγεία, που το διάλειμμα γινόταν μέσα, ήταν πολύ καλή, όπου είδαμε τα παιδιά να συνεργάζονται ανά ομάδες, για τις ανάγκες του παιχνιδιού τους, χωρίς να τσακώνονται, αλλά απλά να διαφωνούν. Στο τρίτο νηπιαγωγείο μόνο τα παιδιά φάνηκαν να μην έχουν ιδιαίτερες παρέες και να παίζουν ανακατεμένα, όλα μαζί. Δεν είχαν, δηλαδή, ιδιαίτερες προτιμήσεις στις παρέες τους και δεν έδιναν τόση σημασία σε μεμονωμένες φιλίες.

Αναφορικά με το ρόλο των νηπιαγωγών αυτών των νηπιαγωγείων, διαπιστώσαμε τριών διαφορετικού είδους συμπεριφορές. Στο πρώτο νηπιαγωγείο, που τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα, η νηπιαγωγός τα παρακολουθούσε, αλλά τους έδινε και κάποιες ιδέες για το τί άλλο θα μπορούσαν να κάνουν με τα υλικά, που είχαν. Στο δεύτερο νηπιαγωγείο, όπου το διάλειμμα γινόταν μέσα, η νηπιαγωγός “κρατούσε” ένα ρόλο περισσότερο διακανονιστικό, ρυθμιστικό, ενώ στο νηπιαγωγείο, που έκαναν διάλειμμα έξω, η νηπιαγωγός προσπαθούσε να βρίσκεται σ’ ένα σημείο, που δεν εμπόδιζε το παιχνίδι των παιδιών, αλλά ταυτόχρονα που θα της επέτρεπε να τα επιβλέπει.

Σχετικά με τη διαρρύθμιση του χώρου του διαλείμματος και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο χώρο αυτό, από τις 3 περιπτώσεις μόνο στη 1 είδαμε να γίνεται κάτι. Από τα 2 νηπιαγωγεία, που έκαναν διάλειμμα μέσα, στο ένα δεν έγινε καμία απολύτως αλλαγή στη διαρρύθμιση του χώρου την ώρα του διαλείμματος, ενώ στο άλλο είδαμε τη νηπιαγωγό να βοηθά τα παιδιά να τραβήξουν κάποια τραπεζάκια, για να παίξουν πιο άνετα τα παιδιά με τα στεφάνια και τα υφάσματα, χωρίς να πέφτει το ένα παιδί πάνω στο άλλο. Βοηθούσε, επίσης, τα παιδιά να δημιουργήσουν με τα υλικά, που είχαν, διάφορα πράγματα, τους έδειχνε διάφορα παιχνίδια, για να παίξουν, αν ήθελαν. Στο άλλο νηπιαγωγείο, η νηπιαγωγός δεν μπορούσε να κάνει τίποτα, δεδομένου ότι πολλά μηχανάκια παραβίαζαν τα σήματα και περνούσαν από το δρόμο εκείνη την ώρα, οπότε σε όλη τη διάρκεια του διαλείμματος έπρεπε να επιβλέπει με πολύ προσοχή τα παιδιά.

Τέλος, εκείνο που παρατηρήσαμε, ήταν η συμπεριφορά των παιδιών, παρουσία της νηπιαγωγού. Από τα 2 νηπιαγωγεία, που ήταν μέσα κατά την ώρα του διαλείμματος, στο ένα, το παιχνίδι όλων των παιδιών δεν επηρεαζόταν καθόλου από την παρουσία της νηπιαγωγού, δοκίμαζαν στο

έπακρο τις δυνάμεις τους και η νηπιαγωγός δεν τα εμποδίζει. Στο άλλο νηπιαγωγείο, όμως, επηρεάζονταν αρκετά όλα τα παιδιά, εφόσον επέλεγαν να πάνε σε πιο απομακρυσμένα σημεία ή γωνιές, για να παίξουν, παρά μπροστά της. Στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά ήταν έξω, επίσης δεν επηρεάζονταν καθόλου από την παρουσία της νηπιαγωγού κι αυτό ισχύει για όλα τα παιδιά. Θα έκαναν αυτό, που είχαν ή μπορούσαν να κάνουν, από τη στιγμή που η νηπιαγωγός δεν τα σταματούσε. Άλλωστε, ήταν πολύ απασχολημένη στο να προσέχει το δρόμο.

Α) Συμπεράσματα

Οι δύο αυτές φάσεις του ερευνητικού μας προγράμματος, μας έδωσαν κάποια σημαντικά αποτελέσματα, τα οποία θα αναλύσουμε αμέσως παρακάτω. Αρχικά θ' ασχοληθούμε με τα νηπιαγωγεία, που διαθέτουν αυλή, με τα συστεγαζόμενα με δημοτικά και τα ιδιόκτητα μαζί και στη συνέχεια με τα νηπιαγωγεία, που δεν έχουν αυλή.

Αναφορικά με τον πρώτο ερευνητικό μας στόχο, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν βγάζει εύκολα τα παιδιά στην αυλή για διάλειμμα. Οι περισσότερες νηπιαγωγοί βγάζουν τα παιδιά έξω, μόνο όταν έχει πολύ καλό καιρό, δηλαδή από το Μάρτιο μήνα και μετά. Το χειμώνα τα παιδιά, σχεδόν καθόλου, δεν βγαίνουν στην αυλή για διάλειμμα, παρόλο που, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι νηπιαγωγοί θεωρούν σημαντικό για τα παιδιά να βγαίνουν στην αυλή, κάθε μέρα.

Όσον αφορά το δεύτερο στόχο μας, τη διαμόρφωση του χώρου του διαλείμματος και τις δυνατότητες παρέμβασης, που προσφέρει στα παιδιά, τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι καταρχήν, όλες οι νηπιαγωγοί επιθυμούν ο χώρος του διαλείμματος να είναι μια μεγάλη αυλή, οι περισσότερες θα ήθελαν να έχει ό, τι περιλαμβάνει μια παιδική χαρά, με γκαζόν, άμμο και όλα τα στοιχεία της φύσης και φυσικά να παρέχει ασφάλεια στα παιδιά. Κατά τη γνώμη τους, έτσι πρέπει να είναι διαμορφωμένη μια αυλή νηπιαγωγείου ή παιδικού σταθμού. Άλλωστε, πιστεύουν ότι οι δικές τους προτιμήσεις συμφωνούν με αυτές των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προτιμούν να παίζουν με τα παιχνίδια υπαίθριων χώρων, όπου υπάρχουν, με τα στοιχεία της φύσης και ν' απλώνονται σε όλη την αυλή, εφόσον μπορούν και λιγότερο με κάποια υλικά, μέσα από τις αίθουσες, στοιχεία, που προκύπτουν τόσο από τις συνεντεύξεις όσο και από τις παρατηρήσεις μας στα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς.

Στα περισσότερα νηπιαγωγεία, τα οποία είναι αυτόνομα, η αυλή είναι πολύ μικρή, με εξαίρεση κυρίως τους παιδικούς σταθμούς. Στην αυλή, οι περιοχές παιχνιδιού τις περισσότερες φορές δε διαχωρίζονται μεταξύ τους, με σαφή όρια είτε λόγω έλλειψης χώρου ή υλικών στοιχείων, που παίζουν το ρόλο των φυσικών ορίων του χώρου. Βέβαια, σ' αυτήν την περίπτωση σχολείων βλέπουμε πως δεν υπάρχουν πολλά "κτιστά" στοιχεία. Αντίθετα, μάλιστα, υπάρχουν πολλά στοιχεία της φύσης, που προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να παρέμβουν και να διαμορφώσουν, λίγο έως πολύ, τις περιοχές παιχνιδιού τους είτε σκαλίζοντας το χώμα είτε μεταφέροντας την άμμο, τις πέτρες είτε χρησιμοποιώντας συμβολικά τα διάφορα ξύλα, συνδυάζοντας όλα αυτά τα υλικά με τα παιχνίδια παιδικής χαράς, που υπάρχουν. Με άλλα λόγια, τα παιδιά "υποστηρίζουν" το παιχνίδι τους, με τα στοιχεία, που έχουν μπροστά τους κι αυτό είναι, που κάνει το διάλειμμα ως δραστηριότητα να αποκτά σαφώς διαφοροποιημένη ποιότητα από τις άλλες δραστηριότητες του προγράμματος, παρόλο που στην πλειοψηφία τους, οι δυνατότητες, που προσφέρουν οι αυλές των νηπιαγωγείων που είδαμε, είναι λίγες.

Για τα νηπιαγωγεία, που συστεγάζονται με δημοτικά, η διαμόρφωση του χώρου είναι πολύ πιο συγκεκριμένη. Βασικά, όλα τα συστεγαζόμενα σχολεία διαθέτουν μεγάλη αυλή, η οποία, σε όλες τις περιπτώσεις, είναι διαμορφωμένη με τον ίδιο στερεότυπο τρόπο. Υπάρχει πολύ τσιμέντο, πολλοί τοίχοι, πεζούλια, μεγάλα σιδερένια κάγκελα και μπασκέτες, στις οποίες δεν επιτρέπεται συνήθως να πηγαίνουν εκεί τα παιδιά του νηπιαγωγείου, γιατί τις χρησιμοποιούν τα παιδιά του δημοτικού. Σε όλα τα σχολεία αυτού του τύπου, οι μπασκέτες σηματοδοτούν την αυλή, τη χωρίζουν σε δύο τμήματα: το ένα είναι για τα παιδιά του δημοτικού (με τις μπασκέτες) και το άλλο για τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Τα υλικά της αυλής είναι πολύ σταθερά, πολύ δεδομένα και συγκεκριμένα, τόσο που δεν επιδέχονται καμία αλλαγή, δεν επιτρέπουν καμία παρέμβαση στα παιδιά, όπως είδαμε σ' αυτά τα σχολεία, που επισκεφθήκαμε.

Η δυνατότητα παρέμβασης, που προσφέρει ένα νηπιαγωγείο στα παιδιά, αναδεικνύει την ποιότητα του διαλείμματος και ως χώρος και ως δραστηριότητα. Για να μείνουμε στο χώρο λίγο ακόμα, θα πρέπει ν' αναφερθούμε και στις αίθουσες, εφόσον χώρος διαλείμματος δεν είναι μόνο οι

αυλές, αλλά και οι αίθουσες ή οι “εσωτερικές αυλές”, όπως λέγονται και οι οποίες υπάρχουν μόνο στους παιδικούς σταθμούς, απ’ όσο είδαμε. Πρόκειται για προσομοίωση των εξωτερικών αυλών, με κάποια παιχνίδια παιδικής χαράς, χωρίς όμως φυσικά υλικά στοιχεία. Είναι μία ψευδαίσθηση αυλής, ένας χώρος, που δεν είναι ούτε αίθουσα ούτε αυλή, αλλά ωστόσο προσφέρει στα παιδιά την πολυτέλεια του διαλείμματος. Γεγονός πάντως είναι ότι στα περισσότερα νηπιαγωγεία το διάλειμμα μέσα γίνεται στις αίθουσες, ενώ η μειοψηφία κάνει διάλειμμα σε εσωτερικές αυλές, εφόσον υπάρχουν, όπως είπαμε. Τα παιδιά μέσα στις αίθουσες, ασχολούνται κυρίως με τις γωνιές και τα υλικά, που υπάρχουν σ’ αυτές. Οι εσωτερικές αυλές είναι διαμορφωμένες έτσι, ώστε να “θυμίζουν” αυλή, όπως χαρακτηριστικά μας είπαν οι νηπιαγωγοί, ως προς τα παιχνίδια, που διαθέτουν: τσουλήθρες πολλαπλών χρήσεων, στις πιο πολλές περιπτώσεις. Γενικά, θα λέγαμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών πιστεύει ότι οι αίθουσες είναι εξοπλισμένες με άφθονο υλικό για τα παιδιά, όμως στο σύνολό τους δεν είναι ευχαριστημένες με τους χώρους αυτούς, γιατί είναι πολύ μικροί.

Όσον αφορά την ποιότητα του διαλείμματος ως δραστηριότητα, θ’ αναφερθούμε τόσο στα παιδιά όσο και στις νηπιαγωγούς, που φέρουν ένα μεγάλο κομμάτι ευθύνης για το διάλειμμα, μέσα από το ρόλο τους και τη γενικότερη συμπεριφορά τους την ώρα εκείνη (τρίτος στόχος).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι στα νηπιαγωγεία, που δεν είναι συστεγαζόμενα, τα παιδιά γνωρίζουν πολύ καλά το χώρο, που κάνουν διάλειμμα, ξέρουν, πού να πάνε και τί να κάνουν στην πλειοψηφία τους, ή αντιμετωπίζουν το χώρο με κάποια αδιαφορία. Φαίνεται πως προτιμούν να παίζουν με το χώμα, τα παιχνίδια παιδικής χαράς και ότι αρέσκονται να τρέχουν σε όλο το χώρο και να παίζουν με μπάλες. Γενικά βλέπουμε ότι τα παιδιά ασχολούνται την περισσότερη ώρα με τα στοιχεία της φύσης, που τους δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν κάτι μόνο τους και ολοκληρώνουν αυτό, που είχαν ξεκινήσει, ενώ σε αυλές που είναι μικρές, έχουν τσιμέντο και δεν διαθέτουν πολλά υλικά στοιχεία, τα παιδιά συνήθως δεν ολοκληρώνουν τη δραστηριότητά τους. Επίσης, βλέπουμε την ανάγκη τους για τρέξιμο και γενικά για κίνηση όλου του σώματος, εφόσον βέβαια οι συνθήκες το επιτρέπουν.

Στα νηπιαγωγεία, που συστεγάζονται με δημοτικά, το παιχνίδι και η συμπεριφορά των παιδιών είναι διαφορετικά. Εκεί τα παιδιά σκέφτονται

αρκετά, πριν χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε υλικό. Η πλειοψηφία των παιδιών φωνάζει υπερβολικά, πράγμα που δείχνει τη διάθεσή τους για εκτόνωση, παρόλα αυτά όμως, τα παιδιά συνεργάζονται πολύ ωραία στα ομαδικά παιχνίδια, που παίζουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι, ενώ στην αρχή απλώνονται σε όλο το χώρο της αυλής, στη συνέχεια μαζεύονται μπροστά στο νηπιαγωγείο, όπου και τελικά εκεί παίζουν σε όλο το διάλειμμα τους.

Όσον αφορά τον τρίτο ερευνητικό μας στόχο, ο ρόλος της νηπιαγωγού, φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών στη διάρκεια του διαλείμματος, ως προς το εξής: είδαμε ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών, όταν τα παιδιά κάνουν διάλειμμα είτε μέσα στην αίθουσα είτε έξω στην αυλή, βρίσκεται παντού, περιφέρεται σε όλο το χώρο, για να έχει απόλυτο οπτικό έλεγχο των παιδιών. Αρκετές νηπιαγωγοί δίνουν κάποιες φορές στα παιδιά κάποια υλικά, για να παίζουν στην αυλή, όπως μπάλες και στεφάνια. Επίσης, οι περισσότερες νηπιαγωγοί βλέπουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στα παιχνίδια των παιδιών, όταν κάνουν διάλειμμα μέσα, απ' αυτά που παίζουν, όταν κάνουν διάλειμμα στην αυλή. Υποστηρίζουν, μάλιστα, ότι στην αυλή τα παιδιά παίζουν περισσότερο ομαδικά και κινητικά παιχνίδια.

Σχετικά με τα σχολεία που δεν έχουν αυλή, παρατηρούνται κάποιες σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τα σχολεία, που έχουν αυλή, ως προς τα εξής:

Αναφορικά με το αν βγάζουν τα παιδιά, σε κάποιο μέρος, για διάλειμμα, όλες οι νηπιαγωγοί απάντησαν θετικά, γιατί θεωρούν το διάλειμμα πολύ σημαντική δραστηριότητα για τα παιδιά. Επίσης όλες θεωρούν την ύπαρξη αυλής πολύ σημαντική, γιατί, όπως υποστηρίζουν, είναι κάτι, που λείπει στα παιδιά, κάτι στο οποίο έχουν δικαίωμα τα παιδιά, επειδή τώρα αναγκάζονται να τα βγάζουν είτε στο δρόμο είτε σε άλλα, κοντινά νηπιαγωγεία με αυλή είτε σε κοντινά πάρκα, όμως μόνο όταν έχει καλό καιρό. Όλο το χειμώνα τα παιδιά κάνουν διάλειμμα μέσα στις αίθουσες.

Όσον αφορά τη διαμόρφωση των χώρων αυτών, στους οποίους κάνουν διάλειμμα τα παιδιά, δηλαδή τις αίθουσες, στην περίπτωση 2 νηπιαγωγείων και στο δρόμο, στην περίπτωση του ενός νηπιαγωγείου, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν πως οι αίθουσες είναι μικρές, εκτός από ένα νηπιαγωγείο, όπου είναι μεγάλη η αίθουσα, με πολλές γωνιές. Μέσα τα παιδιά χρησιμοποιούν για το διάλειμμα κυρίως τις γωνιές και τα υλικά, που

υπάρχουν σ' αυτές, ενώ στο δρόμο τα παιδιά ασχολούνταν περισσότερο με τα στοιχεία της φύσης.

Γενικά, μέσα στις αίθουσες τα παιδιά είτε παίζουν με το οικοδομικό υλικό είτε παίζουν και κυνηγητό. Σε κάθε περίπτωση απλώνονται σε όλο το χώρο του διαλείμματος είτε είναι μέσα είτε είναι έξω. Η κινητική τους συμπεριφορά είναι περισσότερο εκτονωτική, σε σχέση με τα παιδιά των νηπιαγωγείων, που έχουν αυλή, επειδή δεν έχουν την ευκαιρία ή την πολυτέλεια να βγαίνουν συχνά στον ανοιχτό χώρο, που προσφέρει η αυλή.

Οι χώροι των νηπιαγωγείων αυτών είναι γενικά μικροί και πλειοψηφικά οι νηπιαγωγοί δεν είναι ευχαριστημένες απ' αυτούς. Θα ήθελαν όλες να είχαν ένα νηπιαγωγείο με μεγάλη αυλή, η οποία θα περιελάμβανε παιδική χαρά και πολλά φυσικά στοιχεία, γιατί αρέσουν στα παιδιά και πρέπει να έρχονται σ' επαφή με τη φύση. Όλο τον καιρό, που κάνουν διάλειμμα μέσα, δε γίνεται καμία ειδική διαρρύθμιση στο χώρο είτε γιατί είναι πολύ μεγάλος είτε πολύ μικρός είτε γιατί τα έπιπλα είναι βαριά, παρόλο που τα παιδιά μόνα τους προτείνουν να γίνονται αλλαγές στο χώρο, όπως μας είπε η ίδια η νηπιαγωγός τους.

Οι νηπιαγωγοί, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, επιτηρούν τα παιδιά, παραμένοντας, στην πλειοψηφία τους, αμέτοχες στην όποια δραστηριότητα των παιδιών. Η επιτήρησή τους είναι διακριτική και το παιχνίδι των παιδιών δεν επηρεάζεται απ' αυτή, πολύ πιθανόν επειδή έχουν πια συνηθίσει να βρίσκονται τόσο στενά συνδεδεμένοι με τη νηπιαγωγό τους, όλη την ώρα και γι' αυτό το λόγο, να μην ενδιαφέρονται τα παιδιά για το αν είναι εκεί η νηπιαγωγός τους ή όχι και να είναι αποφασισμένα πως θα κάνουν αυτό, που επιθυμούν, λίγο έως πολύ. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σ' αυτού του τύπου τα νηπιαγωγεία δεν υπάρχει ο κίνδυνος, που αντιμετωπίζουν στην αυλή τα παιδιά, πράγμα που κάνει την επιτήρηση των νηπιαγωγών ακόμη πιο ελαστική.

Γεγονός πάντως είναι, μετά απ' όλα αυτά, ότι η πλειοψηφία των νηπιαγωγών πιστεύει πως το διάλειμμα είναι μεν ξεκούραση, αλλά, ακόμα περισσότερο, αποτελεί ευθύνη για τις ίδιες και πολύ ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά.

Β) Συζητήσεις – προτάσεις

Η έρευνα σε διάφορα νηπιαγωγεία της περιοχής του Βόλου μας έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται το διάλειμμα σαν μια δραστηριότητα εκτόνωσης και φυσικής άσκησης των παιδιών, μιλώντας πάντα για ένα συγκεκριμένο χώρο, την αυλή. Το διάλειμμα, ως επί το πλείστον, όπως φαίνεται έχει σημασία και παιδαγωγική αξία ή ποιότητα μόνο στην αυλή και ως έννοια συνδέεται με την αυλή. Τα υλικά στοιχεία του χώρου του διαλείμματος έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, όταν πρόκειται για τις αυλές, ενώ δεν δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στις αίθουσες, όπου το διάλειμμα συχνά διαδραματίζεται, δεδομένου ότι εκεί υπάρχουν οι γωνιές απασχόλησης και πλούσιο ή αρκετό υλικό για τα παιδιά. Το ότι οι αίθουσες δεν αντιμετωπίζονται και ως χώροι εξυπηρέτησης των απαιτήσεων του διαλείμματος φαίνεται κι από το γεγονός του ότι οι γωνιές, σε κανένα από τα 21 νηπιαγωγεία, που επισκεφθήκαμε, δεν ανανεώνονταν και τόσο συχνά, για ν' αλλάζουν παραστάσεις τα παιδιά και μέσα στην αίθουσα. Τελικά επικρατεί η γενικότερη στάση, όλο το χειμώνα τα παιδιά να κάνουν διάλειμμα μέσα στην τάξη είτε γιατί βρέχει είτε γιατί κάνει πολύ κρύο. Πλέον είναι παραδοσιακή η αντίληψη να μη βγαίνουν τα παιδιά έξω στο διάλειμμα, γιατί απλά είναι χειμώνας.

Επιπλέον, οφείλουμε να πούμε ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί παραπονέθηκαν για την έλλειψη χώρου, τόσο για τον εσωτερικό όσο και για τον εξωτερικό χώρο του νηπιαγωγείου, στο οποίο εργάζονται, αναφερόμενες κυρίως στις αυλές, αφού μόνο δύο νηπιαγωγοί ήταν απόλυτα ικανοποιημένες με την αυλή τους. Μάλιστα, πολλές ήταν οι νηπιαγωγοί, που εξέφρασαν κάποια πίκρα για τους παιδικούς σταθμούς του δήμου, υποστηρίζοντας ότι πάντα βρίσκονται σε πολύ καλύτερη κατάσταση και ως προς τα υλικά, αλλά και ως προς τους χώρους, που καταλαμβάνουν, απ' ό, τι στα νηπιαγωγεία. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών μας ανέφερε πως έχουν καταθέσει πολλές φορές τα χαρτιά τους για την ακαταλληλότητα του κτηρίου στην αρμόδια υπηρεσία, όμως ποτέ δεν πήραν μια υπεύθυνη απάντηση.

Η αλήθεια είναι ότι η έλλειψη χώρου είναι δεδομένη, η ακαταλληλότητα είναι προφανής και δεν μπορούμε να δώσουμε άδικο σ' αυτές τις εκπαιδευτικούς, που εργάζονται στους συγκεκριμένους χώρους καθημερινά και συχνά μετατρέπονται σε θαυματοποιούς. Ειδικά στα νηπιαγωγεία, που δεν

έχουν αυλή, η κατάσταση είναι πολύ χειρότερη. Οι χώροι, που νοικιάζουν, είναι πραγματικά ό, τι πιο απαράδεκτο και απελπιστικό, για να στεγάσουν παιδιά προσχολικής ηλικίας και το μόνο, που σώζει την όλη κατάσταση, είναι η διάθεση των ίδιων των νηπιαγωγών.

Οι νηπιαγωγοί των νηπιαγωγείων, που δεν είχαν αυλή, μιλούσαν για το διάλειμμα και την αυλή σαν ένα όνειρο άπιαστο, σαν κάτι, που πραγματικά τους έχει λείψει, γι' αυτό και κάποιες φορές αναζητούν λύσεις, όπως να πηγαίνουν τα παιδιά στο πάρκο ή σε κάποιο άλλο κοντινό νηπιαγωγείο με αυλή. Έκπληξη μας προκάλεσε μία νηπιαγωγός, που μας είπε ξεκάθαρα πως η αυλή δεν τους λείπει, όχι μόνο σ' αυτή, αλλά ούτε και στα παιδιά. Τουλάχιστον, μας έδωσε μια τίμια απάντηση, που νομίζω ότι αντιπροσωπεύει την ειλικρινή γνώμη όλων, που περιμένουν ν' ανέβει πολύ ο υδράργυρος, για να αξιοποιήσουν την αυλή τους. Εξάλλου, είναι χαρακτηριστικό ότι ουσιαστικά τα παιδιά κάνουν διάλειμμα σπάνια, γεγονός που αντιληφθήκαμε τόσο από τις ανεπίσημες όσο και από τις επίσημες επισκέψεις μας σ' αυτά τα νηπιαγωγεία.

Είναι πάντως σίγουρο ότι το διάλειμμα "θυσιάζεται" πολλές φορές είτε λόγω καιρού είτε λόγω διαφόρων δραστηριοτήτων, που θέλουν οι νηπιαγωγοί να ολοκληρώσουν τα παιδιά. Είναι ένα φαινόμενο, που συναντήσαμε σε όλα τα νηπιαγωγεία. Τα παιδιά δεν έκαναν καθόλου διάλειμμα, γιατί έπρεπε να τελειώσουν τις δραστηριότητες ζωγραφικής ή χαρτοκοπτικής πάνω σε διάφορα σχέδια, που τους έδινε έτοιμα η νηπιαγωγός. Κι αυτό είναι αρκετά ειρωνικό, αν σκεφτούμε ότι οι ίδιες οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τις απαντήσεις που μας έδωσαν, θεωρούν το διάλειμμα πολύ σημαντικό για τα παιδιά, επειδή το έχουν ανάγκη, επειδή το ζητούν τα ίδια, επειδή, στο τέλος – τέλος, πρέπει να κάνουν διάλειμμα.

Ένα δεύτερο σημείο, που οφείλουμε να τονίσουμε, είναι πως το διάλειμμα έχει ταυτιστεί με την αυλή και ως χωρόχρονος και ως δραστηριότητα. Αυλή σημαίνει διάλειμμα και διάλειμμα σημαίνει αυλή και είναι κάτι, που ισχύει για όλα τα νηπιαγωγεία, που αποτέλεσαν το δείγμα αυτής της έρευνας. Φαίνεται καθαρά από τα λεγόμενα των ίδιων των νηπιαγωγών κι όχι μόνο. Σε καμία περίπτωση, από τις 6 φορές, που επισκεφθήκαμε συνολικά, σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα τα νηπιαγωγεία, δεν είδαμε να γίνονται κάποιες μετατροπές στους εσωτερικούς χώρους τους, τις αίθουσες, προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις της

δραστηριότητας του διαλείμματος. Το διάλειμμα ταυτίζεται κυρίως με την αυλή, όπως είδαμε, αλλά στην ουσία μένει στο περιθώριο. Οι αίθουσες αποτελούν το κύριο μέλημα των νηπιαγωγών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα της κυριότητας πάνω στο χώρο και κατά συνέπεια πάνω στα παιδιά. Είναι οι χώροι, που θέλουν και μπορούν να τους ελέγχουν, μέσα από τις οργανωμένες δραστηριότητες, είναι χώροι αποκλειστικά για τις οργανωμένες δραστηριότητες. Έτσι, όποτε τα παιδιά κάνουν διάλειμμα μέσα στην αίθουσα, μετατρέπεται κι αυτό σε μία οργανωμένη δραστηριότητα των παιδιών. Στα νηπιαγωγεία, που δεν έχουν αυλή, αυτό φάνηκε πιο ξεκάθαρα, από τη στιγμή που, ελλείψει αυλής, μετατροπές στις αίθουσες δεν έγιναν για την εξυπηρέτηση των αναγκών του διαλείμματος. Τα παιδιά έπαιζαν και πάλι στις γωνιές, με τα ίδια υλικά, τα ίδια παιχνίδια. Όλες οι νηπιαγωγοί υποστηρίζουν πως η κίνηση και η δραστηριοποίηση είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, όμως δυστυχώς η στάση τους και οι πρακτικές τους δεν έδειξαν πως τους προβλημάτιζε το γεγονός ότι τα παιδιά έκαναν διάλειμμα μέσα στις αίθουσες όλο το χειμώνα.

Επίσης, θα ήθελα να προσθέσω ότι στα περισσότερα νηπιαγωγεία δεν υπήρξε ανανέωση των γωνιών απασχόλησης. Από τον Ιανουάριο μέχρι και τον Απρίλιο, που επισκεφτόμασταν τακτικά τα νηπιαγωγεία, σπάνιες ήταν οι περιπτώσεις, που οι γωνιές απασχόλησης είχαν αλλάξει, ανανεωθεί. Υλικά καινούρια (παιδαγωγικά παιχνίδια κυρίως) ήρθαν στα περισσότερα νηπιαγωγεία και πρόσφατα, μάλιστα, οι γωνιές όμως και τα πιο πολλά από τα παλιά υλικά παρέμειναν τα ίδια. Μετά απ' όλα αυτά, φυσικό επακόλουθο είναι τα παιδιά να μην μπορούν να αξιοποιήσουν το διάλειμμα, διαχωρίζοντάς το από το υπόλοιπο πρόγραμμα, από τη στιγμή, που ο χώρος και οι δραστηριότητες, που κάνουν, δε διαφοροποιούνται από το πρόγραμμα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, κάτι που ισχύει περισσότερο για τα νηπιαγωγεία, που δεν έχουν αυλή.

Ένα τέταρτο σημείο, που προκύπτει, είναι ότι το διάλειμμα δεν αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα, ενταγμένη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Θεωρείται ως κάτι το ξεχωριστό, το τελείως διαφορετικό, που είναι συνδεδεμένο με την έννοια της εκτόνωσης και της φυσικής άσκησης των παιδιών. Δε θεωρείται ως μια δραστηριότητα, κατά την οποία τα παιδιά μαθαίνουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, που τα περιβάλλει. Γιατί, πέρα από

την ευκαιρία, που τους δίνει, ν' αναπτύξουν την κινητικότητα και τη σωματική τους διάπλαση, τους προσφέρει τη δυνατότητα να πειραματιστούν με τον εαυτό τους, να προβληματιστούν και να μάθουν μόνα τους, δοκιμάζοντας, επιτυγχάνοντας ή αποτυγχάνοντας να κάνουν κάτι. Το ζήτημα είναι ότι το διάλειμμα δεν υπολογίζεται ως δραστηριότητα, ενταγμένη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, την οποία τα παιδιά την έχουν ανάγκη και με μεγάλη ευκολία τους τις στερούν.

Όσον αφορά τους χώρους των νηπιαγωγείων, που είδαμε, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι σαφώς βρίσκονται σε κατώτερη μοίρα από τους παιδικούς σταθμούς. Καταρχήν, δεν υπήρχε παιδικός σταθμός, που να μην είχε αυλή και μάλιστα μεγάλη. Όλοι οι παιδικοί σταθμοί, τουλάχιστον αυτοί, που είδαμε, στεγάζονται σε καινούρια κτήρια, που έχουν δημιουργηθεί ειδικά γι' αυτούς, εν αντιθέσει με τα περισσότερα νηπιαγωγεία, που νοικιάζουν παλιά σπίτια ή χώρους καταστημάτων. Επομένως, σε χώροι, οι παιδικοί σταθμοί έχουν περισσότερες εναλλακτικές λύσεις, δεδομένου ότι διαθέτουν και τις λεγόμενες εσωτερικές αυλές, για διάλειμμα, παρά τα νηπιαγωγεία, από τη στιγμή που λειτουργούν και χωρίς αυλή. Είναι γεγονός ότι τα νηπιαγωγεία δεν έχουν την οργάνωση, που υπάρχει στους παιδικούς σταθμούς.

Όσον αφορά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών την ώρα του διαλείμματος, είδαμε ότι στην αυλή προτιμούν ν' ασχολούνται με τα διάφορα στοιχεία της φύσης, να παίζουν και να πειραματίζονται μ' αυτά, από τη στιγμή που τον περισσότερο χρόνο της σχολικής τους ζωής, στο νηπιαγωγείο ή στον παιδικό σταθμό, τον αναλώνουν μέσα στις αίθουσες, απασχολούμενα με υλικά στατικά, σταθερά, πολύ συγκεκριμένα, πλαστικά, άοσμα. Αντίθετα, το χώμα, τα ξύλα, οι πέτρες, το νερό, όλα αυτά τα στοιχεία της αυλής είναι τέτοια, που δίνουν τη μοναδική ευκαιρία στα παιδιά να παρέμβουν, να τα διαμορφώσουν, να τα χρησιμοποιήσουν όπως θέλουν, κινητοποιώντας την παιδική φαντασία στο έπακρο. Αποτελούν για τα παιδιά κάτι το τελείως διαφορετικό, καινούριο, κάτι που τα προκαλεί να το εξερευνήσουν και να το μάθουν. Η υφή, η μυρωδιά, το χρώμα, όλα είναι πολύ πιο φυσικά και φυσιολογικά για τα παιδιά, είναι υλικά "ζωντανά", διαφορετικά από κάθε παιχνίδι, που μπορεί να έχουν και στο σπίτι τους.

Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως ειδικά τα παιδιά της πόλης, έχουν πολύ μεγαλύτερη ανάγκη από τη φύση, την επαφή μαζί της, όχι μόνο

γιατί τους δίνει γνώσεις φυσικές και κινητικές, πολύτιμες γι' αυτά, αλλά και γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να κινηθούν, να φωνάξουν, να κυλιστούν στην πρασινάδα, στο χώμα, πράγμα φυσιολογικό για τα παιδιά. Η κίνηση είναι ένα βασικό μέσο γνωριμίας κι ανακάλυψης του κόσμου, που τα περιβάλλει. Βλέπουμε στα νηπιαγωγεία, που δεν έχουν αυλή ή που έχουν πολύ μικρές αυλές, ότι τα παιδιά δεν μπορούν να κινηθούν, να δραστηριοποιηθούν, οι κινήσεις τους είναι πολύ περιορισμένες. Τα ερεθίσματα χώρου, που παίρνουν απ' αυτού του είδους τα νηπιαγωγεία, όπως και τα συστεγαζόμενα, είναι περιορισμένα. Τα παιδιά, όταν έχουν κάποια υλικά στα χέρια τους, σκέφτονται αρκετά για το πώς θα τα χρησιμοποιήσουν. Τις περισσότερες φορές, προσπαθούν να βρискουν κάτι άλλο, που θα τα ευχαριστεί πιο πολύ. Έτσι, ή καταφεύγουν στη λύση των αυτοσχέδιων παιχνιδιών χωρίς υλικά ή περιφέρονται άσκοπα ή κάθονται, όπου τα βολεύει, για να συζητήσουν μεταξύ τους.

Σχετικά με το ρόλο των νηπιαγωγών κατά τη δραστηριότητα του διαλείμματος, διαπιστώσαμε ότι συνήθως περιορίζονται στην επίβλεψη των παιδιών. Δεν υποστηρίζουν τη δραστηριοποίηση των παιδιών είτε μέσω των υλικών στοιχείων είτε μέσω της μετατροπής και αναδιοργάνωσης του χώρου, για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών για διάλειμμα. Αφοσιώνονται ή περιορίζονται, θα λέγαμε, πολύ, στο να μην πάθουν τίποτα κακό τα παιδιά. Δεν τα αφήνουν εύκολα, ελεύθερα να δοκιμάσουν, ως αυτενεργά άτομα. Παρεμβαίνουν, όταν τα παιδιά τσακώνονται, πράγμα που, κατά την άποψή μας, δεν είναι και το ιδανικό, γιατί δεν τ' αφήνουν να μάθουν να διευθετούν μόνα τους, τα όποια προβλήματα προκύπτουν πάνω στο παιχνίδι τους. Και βέβαια, δεν μιλάμε για τις ακραίες περιπτώσεις τσακωμών μεταξύ των παιδιών. Οι νηπιαγωγοί, στην πλειοψηφία τους, είναι υπερπροστατευτικές κι αυτό φαίνεται από την όλη συμπεριφορά τους την ώρα του διαλείμματος.

Θα λέγαμε ότι αυτό, που λείπει κυρίως από τις νηπιαγωγούς, είναι η διακριτική παρουσία τους στο χωρόχρονο του διαλείμματος. Δεν υπάρχει η κινητική και κοινωνική υποστήριξη στα παιδιά, που μετά από έναν ολόκληρο χειμώνα παίζουν μόνα τους ή δεν παίζουν καθόλου και κάθονται σε μια άκρη του χώρου, βλέποντας τ' άλλα παιδιά να παίζουν. Τουλάχιστον απ' όσο είδαμε, δεν έγινε καμία προσπάθεια από καμία νηπιαγωγό, να δώσει κίνητρα σ' αυτά τα παιδιά. Όμως, γενικά, αυτό είναι, που λείπει αισθητά από ένα

διάλειμμα, τα κίνητρα και οι επιλογές, τα ερεθίσματα και η παρότρυνση, στα οποία κάθε παιδί έχει δικαίωμα.

Επίσης, θα θέλαμε ν' αναφερθούμε και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, στο οποίο δεν αναφέρεται τίποτα για το διάλειμμα είτε ως χώρος είτε ως χρόνος είτε ως δραστηριότητα, γενικότερα. Έχει αρκετές ελλείψεις, πράγμα που αναδεικνύει την ολιγωρία του κρατικού μηχανισμού στα θέματα της προσχολικής αγωγής κι εκπαίδευσης. Μας εκπαιδεύουν πάνω σ' ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα, που αυτό, που του λείπει, είναι η ανανέωση, ο εκσυγχρονισμός. Μπορεί σ' αυτό να προσθέτονται ή ν' αφαιρούνται κομμάτια, όμως τίποτα δεν αλλάζει, δεν αναδομείται. Και, κατά τη γνώμη μας, είναι, ας πούμε, απαράδεκτο να μη γνωρίζουμε τίποτα για το διάλειμμα, γιατί κάτι τέτοιο είναι παρακινδυνευμένο, από τη στιγμή, που μη γνωρίζοντας, υιοθετούμε κι επικρίνουμε έτσι την κατάσταση, που επικρατεί σήμερα στα νηπιαγωγεία, δηλαδή την αδιαφορία προς την δραστηριότητα του διαλείμματος, λόγω άγνοιας κυρίως. Πώς, λοιπόν, μπορούμε να περιμένουμε αλλαγή στην στάση των νηπιαγωγών, την ώρα του διαλείμματος, όταν δε γνωρίζουμε τίποτε το ουσιαστικό γι' αυτό; Μ' αυτόν τον τρόπο, έχουν δυστυχώς "χαθεί" και "χάνονται" ακόμα, πολλά διαλείμματα.

Σ' ένα άλλο, εξίσου σημαντικό θέμα, που πρέπει να σταθούμε, είναι τα κτήρια, που δημιουργούνται και προορίζονται για νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς. Κάτι, που θέλουμε να επισημάνουμε, είναι ότι τα νηπιαγωγεία δεν πρέπει να συστεγάζονται με δημοτικά σχολεία, λόγω της ασυνέχειας, που επικρατεί, μεταξύ της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα σχολικά αυτά συγκροτήματα, τα παιδιά, που αδικούνται, είναι του νηπιαγωγείου, επειδή στερούνται την αυλή, που τους αρμόζει και που τα ίδια τα παιδιά θέλουν. Τα νηπιαγωγεία πρέπει να είναι αυτόνομα, ανεξάρτητα, να έχουν όλα τη δική τους αυλή και γενικότερα, το χώρο, που οφείλουν να έχουν. Βέβαια, στις μεγάλες πόλεις το πρόβλημα της έλλειψης χώρου είναι οξύτατο, όμως αυτό, νομίζουμε, δεν δικαιολογεί τέτοιες καταστάσεις, με συστεγαζόμενα και πολύ περισσότερο με νηπιαγωγεία, που φιλοξενούνται σε χώρους καταστημάτων, χώρους ακατάλληλους για την οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα στην οποία είναι ενταγμένο και το διάλειμμα, ας μην ξεχνάμε.

Οι χώροι, εσωτερικοί κι εξωτερικοί, που προορίζονται για παιδιά, πρέπει να μελετούνται προσεκτικά και να δημιουργούνται, σύμφωνα με τις

ανάγκες της προσχολικής ηλικίας. Οι αρχιτέκτονες, που σχεδιάζουν τα κτήρια αυτά, πρέπει να έχουν μία ειδική κατάρτιση, πάνω στα συγκεκριμένα θέματα αναγκών της εκπαίδευσης, να γνωρίζουν από παιδική ψυχολογία κι ανάπτυξη, ώστε να μπορούν να καταλάβουν και να δώσουν αυτό, που χρειάζονται τα παιδιά των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών. Η συνεργασία τους με τους αντίστοιχους παιδαγωγούς, πιστεύουμε πως θα ήταν χρήσιμη στη συγκρότηση των ανάλογων κτηρίων, επειδή οι παιδαγωγοί είναι αυτοί, που έχουν την άμεση επαφή κι επικοινωνία με τα παιδιά και, απ' αυτήν την άποψη, μπορεί να γνωρίζουν πολλά περισσότερα ως προς τους συγκεκριμένους χώρους, που προορίζονται για τις ελεύθερες, τις οργανωμένες δραστηριότητες και το διάλειμμα. Συνεργατικό πνεύμα, όμως, χρειάζεται και από το κράτος, τις νομαρχίες και τους δήμους των διαφόρων περιοχών, όπως και περισσότερη κατανόηση στο θέμα των κτηριακών αναγκών, δίνοντας τα χρήματα, που απαιτούνται, για την ανέγερση σωστών κτηρίων.

Το διάλειμμα, από οποιαδήποτε πλευρά κι αν το δούμε, ως χώρο, ως χρόνο και ως δραστηριότητα, είναι ο μεγάλος αδικημένος στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Οι νηπιαγωγοί δεν το λαμβάνουν σοβαρά υπόψη και συνήθως λειτουργούν παραδοσιακά, την ώρα εκείνη. Υποστηρίζουμε ότι παρόλο που είναι βασική στιγμή για τα παιδιά, του αποδίδεται μηδαμινή σημασία. Δεν έχει τη διαδοχική μορφή, που έχει στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά παίρνει ενιαία μορφή στο πρόγραμμα, γεγονός, που μειώνει τη σημασία του, εφόσον απαιτούμε από τα νήπια και προνήπια να παραμένουν ήσυχα και ήρεμα, με την προσοχή τους στραμμένη στο πρόγραμμα της νηπιαγωγού, μέχρι και για δύο ώρες συνεχόμενες, χωρίς να κάνουν κάποιο διάλειμμα ενδιάμεσα, για να ξεφύγουν, να ξεκουραστούν, ν' αλλάξουν παραστάσεις και να βρεθούν για λίγο αλλού, σ' έναν κόσμο πιο οικείο σ' αυτά, το δικό τους κόσμο. Το διάλειμμα δεν είναι το "αποκούμπι" των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Είναι κι αυτό μια εξίσου σημαντική δραστηριότητα, που εξελίσσεται σε δεδομένο χώρο και χρόνο και αποκτά σημασία ουσιαστική μόνο μέσα από τη δραστηριοποίηση των παιδιών. Ας ελπίσουμε ότι κάποια στιγμή τα πράγματα θ' αλλάξουν, η άγνοια θα δώσει τη θέση της στην ενημέρωση και τη σωστή αντιμετώπιση της δραστηριότητας αυτής, ως δραστηριότητα που τα παιδιά έχουν ανάγκη, επιθυμούν κι επιζητούν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- APTZYΛ, M., (1998), *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Θυμάρι, (μτφρ. Μπάμπης Δερμιτζάκης).
- CANTER, D., (1988), *Περιβαλλοντική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E, (μτφρ. Πάνος Ι. Κοσμόπουλος).
- CANTER, D., (1990), *Ψυχολογία και αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press A.E, (μτφρ. Πάνος Ι. Κοσμόπουλος).
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., (1975), "Μία μέθοδος για χρωματική οργάνωση εσωτερικών χώρων". *Τεχνικά χρονικά*.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., (1981), "Σχολική αρχιτεκτονική και παιδαγωγικές μέθοδοι". *Οικονομία και κοινωνία*, Θεσσαλονίκη.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., "Το σχολικό κτήριο. Κριτήρια και προοπτικές για την οργάνωση του χώρου". *Άρθρα – μελέτες*.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., ΤΖΕΚΑΚΗ, Μ., ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ, Α., (1997), "Χωρομαθηματικές έννοιες, παιδί και αγωγή στο νηπιαγωγείο" στο *Αναλυτικά Προγράμματα προσχολικής αγωγής*. Ιωάννινα: Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, τόμος Β.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., (1998), *Χώρος και διαδικασίες αγωγής*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΕΡΜΑΝΟΣ, Δ., (1998β), "Χώρος κι εκπαιδευτική αλληλεπίδραση στην προσχολική εκπαίδευση" στο *Ελληνική Παιδαγωγική κι Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ναύπακτος: Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- ΓΙΑΝΝΟΥΛΗΣ, Ν. Ι., ΜΠΑΡΔΗΣ, Π. Δ., (1988), *Η διδασκαλία στα πλαίσια του νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. Ε., (1990), *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π., (1984), *Κριτική παιδαγωγική κι εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα.

- COHEN, D., STERN, V., BALABAN, N., (1991), *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg, (μτφρ. Δήμητρα Ευαγγέλου).
- ΔΑΡΑΚΗ, Π., ΧΑΤΖΗΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ – ΑΡΑΒΑΝΤΙΝΟΥ, Φ., (1981), *Παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- DE MEUR, A., STAES, L., (1990), *Ψυχοκινητική αγωγή κι επανεκπαίδευση*. Αθήνα: Δίπτυχο, (μτφρ. Γιώργος Α. Βασδέκης)
- DOSSIER (1979), "Εκπαίδευση και σχολικά κτήρια". *Αρχιτεκτονικά θέματα* (13), Αθήνα.
- HUSSON, D., PASQUER, C., (1991), *Παιχνίδια για την οργάνωση του χώρου*. Αθήνα: Δίπτυχο, (μτφρ. Γιώργος Α. Βασδέκης).
- ΚΑΚΑΝΑ, Δ., (1994), *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις αφων Κυριακίδη.
- ΚΑΚΑΝΑ, Δ., (1995), "Η ανάπτυξη της αντίληψης του χώρου στο παιδί σύμφωνα με τον Πιαζέ". *Τα εκπαιδευτικά*, Αθήνα: τεύχος 36.
- ΚΑΚΑΝΑ, Δ., (1998), "Η σημασία του χώρου του νηπιαγωγείου στη διαμόρφωση της έννοιας της ταυτότητας του φύλλου, στο παιδί της προσχολικής ηλικίας" στο *Ελληνική Παιδαγωγική κι Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ναύπακτος: Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- ΚΟΚΚΟΤΑΣ, Π. Β., *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΚΟΥΡΤΑΛΙΔΗΣ, ΑΘ., (1980), "Το παιδί, ο χώρος και το σχολικό κτήριο". *Λόγος και πράξη*, Αθήνα: τεύχος 12, 9-32.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε., (1996), *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΚΟΥΤΣΟΥΒΑΝΟΥ, Ε., (1996β), *Μορφές και τρόποι εργασίας στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, Γ., (1983), *Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Αθήνα.
- ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, Γ., (1996), *Ψυχολογία του παιδιού*. Ηράκλειο.
- ΚΥΡΙΑΖΟΠΟΥΛΟΥ – ΒΑΛΗΝΑΚΗ, Π., (1977), *Νηπιαγωγική*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- ΚΥΡΟΣ, Γ., "Το σχολείο της δημοκρατικής πολιτείας είναι το σχολείο της δημοκρατικής διαδικασίας, της ατομικής ενημέρωσης, της συλλογικής δουλειάς, της συζήτησης, της ψυχικής άνεσης και ισορροπίας, είναι το

εργαλείο για την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου όλων των παιδιών". Άρθρα – μελέτες.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., (1986), "Σχολικός χώρος κι αυταρχική εκπαίδευση" στο ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ., ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ., ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π., *Κριτική παιδαγωγική κι εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

MESMIN, G., (1978), *Το παιδί, η αρχιτεκτονική και ο χώρος*. Αθήνα: Μνήμη.

ΜΠΕΛΛΑΣ, Θ., (1985), *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ, Κ., (1997), "Παιχνιδοκατασκευές ανοιχτού χώρου για παιδιά προσχολικής ηλικίας". *Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή*, Θεσσαλονίκη: Α. Π. Θ.

ΜΠΟΤΣΟΓΛΟΥ, Κ., (1998), "Η χρήση των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο" στο *Ελληνική Παιδαγωγική κι Εκπαιδευτική Έρευνα*. Ναύπακτος: Πρακτικά 1^{ου} Παναλληνίου Συνεδρίου, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.

ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, Ι., "Το σύγχρονο διδακτήριο, νέες τάσεις στη διαμόρφωση του δημοτικού σχολείου". Άρθρα – διαλέξεις – συζητήσεις.

ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Π., (1997), *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι – αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Gutenberg.

ΡΑΣΕΛ, ΜΠ., (Χ.Χ.), *Ανατροφή κι εκπαίδευση των παιδιών*. Αθήνα: Αρσενίδης, (μτφρ. Νίκος Ανδρικόπουλος).

ΡΙΤΣΜΟΝΤ, Π., (1970), *Εισαγωγή στον Πιαζέ*. Αθήνα: Υποδομή, (μτφρ. Αριστοτέλης Κάντας).

ΣΙΒΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ρ., (1997), *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.

ΣΤΑΥΡΙΔΗΣ, Σ., (1990), *Η συμβολική σχέση με το χώρο*. Αθήνα: Κάλβος.

ΤΣΙΑΝΤΖΗ, Μ., (1997), *Εφαρμοσμένη παιδαγωγική στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΤΣΙΑΝΤΖΗ, Μ., (1998), *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ., (1984), *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ, Β., (1987), *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγιο για σχολεία που έχουν αυλή

1. Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη αυλής στα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς; ✓
2. Πώς, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να είναι διαμορφωμένη η αυλή (τί υλικό εξοπλισμό πρέπει να διαθέτει); ✓
3. Νομίζετε ότι πρέπει η αυλή να χρησιμοποιείται για άλλες δραστηριότητες; Αν ΝΑΙ, ποιες; Αν ΟΧΙ, γιατί; ✓
4. Εσείς τη χρησιμοποιείτε για άλλες δραστηριότητες; Αν ΝΑΙ, ποιες; Αν ΟΧΙ, γιατί; ✓
5. Πόσο συχνά βγάζετε τα παιδιά στην αυλή; Με τί καιρό;
6. Θεωρείτε σημαντικό να βγαίνουν τα παιδιά στην αυλή κάθε μέρα; Γιατί;
7. Σε ποιό χώρο του νηπιαγωγείου κάνουν διάλειμμα μέσα τα παιδιά;
8. Εσείς πού βρίσκεστε (σε ποιό σημείο) συνήθως, όταν τα παιδιά κάνουν διάλειμμα μέσα;
9. Δίνετε στα παιδιά άλλα υλικά, εκτός αυτών της αυλής, για να παίξουν; Ποιά; ✓
10. Από την εμπειρία σας, πώς συμπεριφέρονται τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος; ✓
11. Ποιές περιοχές (σημεία) προτιμούν τα παιδιά στην αυλή;
12. Ποιά υλικά χρησιμοποιούν τα παιδιά στην αυλή, την ώρα του διαλείμματος; ✓
13. Συνήθως, πού βρίσκεστε την ώρα του διαλείμματος, στην αυλή;
14. Διαφοροποιούνται τα παιχνίδια των παιδιών, όταν κάνουν διάλειμμα (παίζουν) μέσα, απ' αυτά που παίζουν, όταν είναι στην αυλή; ✓
15. Τί παιχνίδια παίζουν μέσα και τί έξω; ✓
16. Νομίζετε ότι ο εσωτερικός χώρος του διαλείμματος είναι κατάλληλα εξοπλισμένος με παιδαγωγικό υλικό, για τα παιδιά; ✓
17. Νομίζετε ότι ο εσωτερικός αυτός χώρος, είναι αρκετά μεγάλος;
18. Ποιός θεωρείτε ότι είναι ο ιδανικός χώρος για διάλειμμα;
19. Είστε ικανοποιημένη από το χώρο του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου;
20. Τι σημαίνει για σας διάλειμμα;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: Ερωτηματολόγιο για σχολεία που δεν έχουν αυλή

1. Θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη αυλής στα νηπιαγωγεία και τους παιδικούς σταθμούς;
2. Θεωρείτε το διάλειμμα σημαντική δραστηριότητα για τα παιδιά; Γιατί;
3. Σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου κάνουν τα παιδιά διάλειμμα;
4. Αλλάζετε το χώρο μέσα για τις ανάγκες κάποιων δραστηριοτήτων; Αν ΝΑΙ, τί είδους αλλαγές κάνετε; Για ποιές δραστηριότητες;
5. Πόσο εξοικειωμένα είναι τα παιδιά με το χώρο αυτό; Τί δυνατότητες παρέμβασης προσφέρει στα παιδιά (για τα υλικά στοιχεία του χώρου);
6. Τί παίζουν τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος;
7. Διαφοροποιείται το διάλειμμα από τις ελεύθερες δραστηριότητες;
8. Ποιές περιοχές (σημεία) προτιμούν τα παιδιά;
9. Ποιά υλικά προτιμούν περισσότερο τα παιδιά την ώρα του διαλείμματος;
10. Τί κάνετε την ώρα του διαλείμματος;
11. Είστε ικανοποιημένη από το χώρο του διαλείμματος;
12. Ποιός θεωρείτε ότι είναι ο ιδανικός χώρος για διάλειμμα;
13. Κάνετε περιπάτους;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3: Σχάρα παρατήρησης για σχολεία που έχουν αυλή

1. Πόσο χώρο καταλαμβάνει (αίθουσα ή αυλή);
2. Μορφές σύνδεσης κι επικοινωνίας μεταξύ των περιοχών του χώρου.
3. Περιοχές παιχνιδιού.
4. Τί υλικά (παιχνίδια παιδικής χαράς) έχουν;
5. Κτιστά στοιχεία διαμόρφωσης ανοιχτών χώρων (τοίχοι, πεζούλια, διάδρομοι κλπ.).
6. Οποιοδήποτε κινητό υλικό στοιχείο.
7. Στοιχεία του περιβάλλοντος, της φύσης.
8. Δυνατότητα παρεμβάσεων και αλλαγών στα υλικά του χώρου.
9. Πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά τα υλικά και το χώρο;
10. Τι παιχνίδια παίζουν;
11. Πόσο χρόνο περνούν τα παιδιά, με κάποια υλικά, στην αυλή ή στην αίθουσα;
12. Κινητική και λεκτική συμπεριφορά των παιδιών, κατά τη διάρκεια της χρήσης των υλικών.
13. Χρησιμοποιούν όλα τα υλικά;
14. Κοινωνική συναναστροφή των παιδιών μεταξύ τους, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.
15. Πώς εκμεταλλεύονται το χώρο (πώς παίζουν);
16. Ποιες περιοχές της αυλής ή της αίθουσας προτιμούν;
17. Ρόλος εκπαιδευτικού: πόσο επηρεάζεται η συμπεριφορά και το παιχνίδι του παιδιού από την παρουσία της νηπιαγωγού;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4: Σχάρα παρατήρησης για σχολεία χωρίς αυλή

1. Σε ποιο χώρο του νηπιαγωγείου (ή εκτός νηπιαγωγείου) κάνουν διάλειμμα τα παιδιά;
2. Πώς είναι διαμορφωμένος ο χώρος αυτός;
3. Τι υλικά (γωνιές) έχει;
4. Πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά το χώρο;
5. Ποιές περιοχές προτιμούν;
6. Δημιουργούν δικές τους περιοχές; Πού; Πώς είναι; Με τι υλικά;
7. Πώς χρησιμοποιούν τα παιδιά τα υλικά;
8. Πόση ώρα παίζουν με κάποιο υλικό;
9. Κινητική και λεκτική συμπεριφορά των παιδιών, την ώρα του διαλείμματος.
10. Χρησιμοποιούν όλα τα υλικά;
11. Ολοκληρώνουν ή όχι αυτό, που αρχίζουν;
12. Κοινωνική συναναστροφή των παιδιών, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους.
13. Ρόλος εκπαιδευτικού:
14. Διαρρύθμιση του χώρου του διαλείμματος – παιδαγωγικές παρεμβάσεις στο χώρο.
15. Πόσο επηρεάζεται η συμπεριφορά και το παιχνίδι των παιδιών από την παρουσία της νηπιαγωγού;





ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ

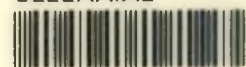
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ**

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000060650